جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

" مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن "

إعداد الطالب
أحمد حسين علي الدليمي

إشراف
الدكتورة خضراء ارشود قاسم الجعافرة

رسالة مقدمة إلى كلية الدراسات العليا
استكمالا للحصول على درجة الماجستير في
مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية / قسم المناهج وطرق التدريس

جامعة موته، 2015

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر

بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٤)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب احمد حسين علي الموسومة بـ:

مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الاساسي في الاردن

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **مناهج واساليب تدريس اللغة العربية**.

القسم: المناهج والتدريس.

	التوقيع	التاريخ	
د. خضراء ارشود الجعافرة		٢٠١٥/١٢/٢١	مشرفاً ورئيسا
أ.د. حسن علي الناجي		٢٠١٥/١٢/٢١	عضواً
د. عمر عبدالرزاق الهويمل		٢٠١٥/١٢/٢١	عضواً
أ.د. محمد عبدالكريم الطراونة		٢٠١٥/١٢/٢١	عضواً

عميد الدراسات العليا

د. محمد المحاسنة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي : ٦١٧١٠
تلفون : ٩٩-٠٣/٢٣٧٢٣٨٠
فرعي 5328-5330
فاكس 375694 ٠٣/٢
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إِلى مَنْ شكرهما واجب....... ودعاؤهما_ ان شاء الله_ لي مستجاب والدي الكريمين

الى مَنْ أشدد بهم أَزري..... إِخوتي

إِلى مَنْ كانت مثالا للصبر والتضحية.......... زوجتي الغالية (أُم ياسر)

إِلى مَنْ أَستمد منهم القوة والأَمل.... وقرة عيني أَبنائي (ياسر، ياسمين ، ريتاج)

إِلى سندي وصديقي...... خالي العزيز (أَبو أُسامة)

إِلى رفاق الدرب.... نحو طريق العلم بصدق وإِخلاص..... أًصدقائي وزملائي الأَعزاء

أُهدي ثمرة جهدي

أحمد حسين علي الدليمي

الشكر والتقدير

تدور في بالي ذوات كثيرة أُدين لها بكثير من الشكر وأَذكر لها كثيراً من العرفان بجميل مواقفهم وعظيم فضلهم. ولا أَجد من يستحق التقديم بالشكر والعرفان أَكثر من الله الكريم الرحيم_ سبحانه وتعالى _ لما شملني به من عظيم كرمه ورحمته، فذللت أَمامي الصعاب، وتيسرت لي الأُمور.. فله الحمد وله الشكر.

كما يسعدني ويشرفني أَن أَتقدم بالشكر والتقدير والعرفان لبلدي الثاني المملكة الأردنية الهاشمية. وأَتقدم بالشكر الجزيل لجامعة مؤتة والقائمين عليها، وكلية العلوم التربوية خاصة. كما اتقدم بالشكر والامتنان للسادة المحكِّمين. كما اتقدم بشكري وتقديري لامي الثانية الدكتورة الفاضلة خضراء ارشود الجعافرة؛ لما لها من أثرٍ طيب في حياتي العلمية والعملية وما قدمته لي من نصائح وارشادات سديدة، وما بذلته من جهد ومتابعة وعناية صادقة، كان لها الأَثر في هذا الإِنجاز واخراجه بصورته النهائية، فادعو الباري _عز وجل_ أَن يَمُدّ في عمرها لخدمة أَهل العلم، وأَن يبارك لها في علمها وعملها ويجزيها عني وعن طلبة العلم خير الجزاء.

كما أَتقدم بشكري وتقديري لأَعضاء اللجنة المناقشة كل من الاستاذ الدكتور حسن الناجي، الدكتور عمر الهويمل، الاستاذ الدكتور محمد الطراونة، لتفضلهم بمناقشة رسالتي، ولما سيبدونه من آراء علمية سديدة ستسهم في إِثراء هذه الدراسة.

أحمد حسين علي الدليمي

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

المُلخص

مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن

أحمد حسين الدليمي

جامعة مؤتة، 2015

استهدفت الدراسة استقصاء مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي، أسلوب تحليل المحتوى، وتكون مجتمع الدراسة من كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي- بجزئيه الأول والثاني- الطبعة (2013) والذي مازال يدرس حتى إعداد هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (16) وحدة دراسية واختيرت القراءة كعينة قصديه، وشملت أداة الدراسة بطاقة تحليل، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تكونت من (38) فقرة موزعة على (5) مستويات هي (مستوى الفهم الحرفي ،مستوى الفهم ألاستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي). وأظهرت النتائج المتعلقة بمهارات الفهم القرائي الواجب تضمينها في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي حيث جاءت (مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي) أكثر تكراراً وبدرجة عالية، أما (مهارات الفهم التذوقي، مهارات الفهم الإبداعي) بدرجة متوسطة من التكرارات. أما (مهارات الفهم النقدي) جاءت بدرجة قليلة. وبناءً على النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها، ضرورة التركيز عند إعداد مناهج اللغة العربية للمراحل الدراسية المختلفة على إعداد أدلة تتضمن الاستراتيجيات التي تثير مهارات الفهم القرائي بالمستوى النقدي، والمستوى الابداعي، والمستوى التذوقي.

الكلمات المفتاحية: مهارات الفهم القرائي، كتاب لغتنا العربية، الصف السابع الأساسي.

Abstract

" Reading Comprehension Skills Included In Lughatuna Alarabiyah Text Book for the Seventh Qrade in Jordan

Ahmad Hussein Al-Dulaimi

Mu'tah University .2015"

This study aimed at identifying" the reading comprehension skills that must be included in lughatuna alarabiyah text book for the seventh grade in Jordan. The researcher used the descriptive approach, the content analysis method. The study population consisted of the text book of lughatuna alarabiyah for the seventh grade, with its two parts; the first and the second part- edition 2013 which is being taught to the students up to the time of preparing the study. The study sample consisted of (16) units, and the reading activitias was chosen as an intentional sample. The study instrument was acomprehersian reading List. After verifying its reliability and validity, the instrument consisted of (38) items that are distributed to frequencess levels (literal understanding deductive understanding critical understanding, the level of appreciative understanding, creative understanding). The study results showed That the skills included in lughatuna alarabiyah text book for seventh grade ranged respectivehy skills of literal understanding and the skills of deductive understanding were more frequent with a high degree, while the skills of appreciative understanding and the skills of creative understanding were of a medium degree, whereas the skills of critique understanding were of low degree. Based on the results, the study concluded a number of recommendations, including: focusing on preparing manuals that include the strategies that stimulate critical thinking when preparing the curricula of Arabic language for the different educational stages.

Key words: reading comprehension skills, lughatuna alarabiyah text book, seventh grade

الفصل الأول

خلفية الدراسة واهميتها

1.1 المقدمة:

تُعدّ اللغة وسيلة الاتصال الأولى، وهي إحدى آيات الله عز وجل. قال الله عز وجل في محكم كتابه العزيز: [وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ] "الروم:22"، واللغة بصورة عامة هي التي تربط بين أبناء المجتمع الواحد، وبها يتمّ نقل الأفكار بين الأفراد والجماعات داخل المجتمع الواحد، أو بين المجتمعات كافة. وتُعدّ اللغة ظاهرة من أهم الظواهر الاجتماعية، ووسيلة من أنجح وسائل الرقي الحضاري؛ فهي أداة طبيعة لأفراد المجتمع؛ للإفصاح عمّا في أذهانهم ففي مفرداتها سجل لأخلاق أهلها، وعاداتهم، ونشاطهم الأدبي والفكري.واللغة ظاهرة معقدة المستويات متداخلة العلاقات مع تكامل تلك العلاقات والمستويات، وهي ظاهرة تحكمها عوامل داخلية داخل الفرد نفسه، ومنها العوامل الخارجية في البيئة التي تحيط الفردِ (عصر، 2000).

واللغة العربية واحدة من اللغات الحية. بل هي أشرف اللغات قال الله عزوجل: [إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ]، "يوسف: 2". لذا عدت اللغة العربية من الدين الإسلامي. وهي لغة العروبة والإسلام، وأعظم مقومات القومية العربية وهي لغة قوية عاشت دهرًا في تطور ونماء، فكانت أداة للتفكير، ونشر الثقافة في بلاد كثيرة من العالم (إبراهيم، 1997).

وللغة العربية مهارات أربعة: الاستماع، والنطق، والقراءة، والكتابة، وهذه الفنون الأربعة متصلة بعضها ببعض تمام الاتصال، وكل منها يؤثر بالفنون الأخرى ويتأثر به. والقراءة أحد هذه الفنون، أَقتصر في مفهومها، لوقت غير قليل، على معرفة الحروف والكلمات والنطق بها بشكل صحيح. وبينت الأبحاث التربوية الحديثة أن القراءة، من حيث طبيعتها، أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات (Learner, 2000).

وعمليّة القراءة تشتمل علـــى خطـــوتين تشـــتركان معـــاً للوصـــول إلـــى المعنى من النّص هما: فكّ الرّموز والاستيعاب، إذ تعنـــي عمليّـــة فـــكّ الرّمـــوز ترجمة الكلمات المطبوعة إلى كلمات منطوقة، وعنـــدما تكـــون كفـــاءة المتعلّمـــين اللغويّة محدودة، فإنهم يكرّسون قدرًا كبيرًا من انتباههم فـــي فـــكّ الرّمـــوز علـــى حساب الاستيعاب، والعكس تمامًـــا فيمـــا يتعلّـــق بـــالقرّاء ذوي الكفـــاءة اللغويّـــة العالية؛ حيث يتجاوزون مرحلة فكّ الرموز بســـهولة، ويركّـــزون انتبـــاههم علـــى عمليّة الاستيعاب، وبالتالي فإنّ الزيادة في ســـرعة القـــراءة يرافقهـــا بالضـــرورة زيادة في مستويات الاستيعاب" (خضير، 2010).

ويرى بستمنت وولج (Bustamante & Welch, 2000) أن تعليم الطلبة الاستيعاب القرائي بمستوياته المختلفة يعني تعلمهم كيفية البحث بنشاط عن المعنى داخل النص، وبناء مهارات استيعابية. ويكون ذلك بإعطاء الطلبة نصوصاً ذات علاقة، ومحفزة لهم.

التربية الحديثة تشدد على دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية بشكل عام، فان هذا الدور يزداد أهمية في تعليم القراءة ؛لان القراءة الحقيقية تتمثل في التفاعل بين القارئ والنص، وهذا التفاعل هو الذي يغني القارئ بمزيد من المعاني على المادة المقروءة، ويمكنه من الغوص إلى ما وراء السطور لذلك فقد بدأ المتخصصون يبحثون عن كل ما من شانه زيادة ذلك التفاعل، وتحسين الفهم القرائي، واختيار أنسب الطرائق لتمكين الطلبة من مهارات الفهم القرائي. وفي هذا المجال اقترح المتخصصون والباحثون استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة لتنمية الفهم القرائي. ومنها تأثير نوع المادة المقروءة في زيادة الفهم القرائي، وأوصوا بحسن اختيار مضمون الموضوع وأسلوبه لتحسين الفهم، ومنهم من أوصى بتقديم تعليم مباشر وصريح لمهارات الفهم القرائي في الفصول الدراسية، ومنهم من اقترح أساليب جديدة في تدريس الفهم القرائي كالتدريس المتبادل، حيث يقوم المدرس ومجموعة من الطلبة بإدارة المناقشة حول مادة تمت قراءتها قراءة صامتة، "ويبداء قائد الجلسة (مدرساً كان أم طالباً) بطرح سؤال تتلوه أسئلة، ثم يختم الجلسة بالتلخيص، واقترح بعضهم تقديم ما يسمى بالدعائم التعليمية المساندة لتعلم الفهم،

وهذه الدعائم يهيئها المعلم لمساعدة الطلبة على تجاوز المسافة بين قدراتهم العقلية الحالية، والهدف المنشود ويمكن التخلي عنها تدريجيا كلما أصبح المتعلم أكثر استقلالاً، وكلما زادت مهارة الطلاب في الفهم، ومن أمثلة هذه الدعائم قوائم الأسئلة وقوائم المراجعة" (موسى، 2001).

الفهم القرائي هو الغاية المنشودة من درس القراءة، والاهمية لفهم القـــراءة تطوير الثروة اللغوية للطلاب بمعانيها الحرفية والمجازية، اذ بـــدون هـــذه الثـــروة اللغوية لا يتم فهم المتعلم ما يقرأ وتليها المهارات الأخرى مثل: الأمكانيـــة والقـــدرة على تحديد التفاصيل، وتذكر الحقائق، وتعيـــين الفكـــرة المركزيـــة الصـــريحة أو الضمنية، وفهم تنظيم نص معين، من حيث تسلسله الموضوعي أو الزمني، ومهـــارة تنفيذ التعليمات، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، والتعبيـــر عـــن المشـــاعر، وتحليل الشخصيات، وحل المشكلات، والقدرة على النقد، وإصدار الأحكام على مـــا يقرأ، (محمد حبيب الله،2000).

ويرى الباحث ان الفهم القرائي المحور الرئيسي للعملية القرائية الذي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابه للناشئة للرقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك، وإعداد قارئ يمتلك المهارات الذهنية العالية التي تمكنه من الوعي، والقدرة على فهم أدق للمقروء، من حيث استيعاب المفردات، وإدراك المعنى القريب والبعيد للمقروء، وإعادة صياغة الأفكار، والقدرة على فهم هدف الكاتب ومغزاه، وتحليله لإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأ في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عالٍ، إنَّ القراءة عملية عقلية ترتبط بالتفكير فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، فهدف القراءة هو الفهم واستيعاب النص المقروء ونقده، ومقدار هذا الاستيعاب هو الذي يحدد قيمة القراءة وأهميتها، وذلك لان الاستيعاب هو جوهر عملية القراءة.

2.1 مشكلة الدّراسة

تعد القراءة من أهم المهارات التي يعمل الفرد على تنميتها في حياته فهي وسيلة لايمكن الاستغناء عنها. والدليل على ذلك أهمية القراءة في أنها أول كلمة أنزلها الله- عز وجل- في القران الكريم (اقرأ) وهذا تنويه من الله –عز وجل-

بأهميتها في حياة الفرد والمجتمع، وما زالت القراءة، وستبقى عماد العلم والمعرفة، والبقاء دون وسيط بالمواد القرائية المتعدد، وكذلك تبرز اهمية المنهاج المدرسي ممثلا بالكتاب المدرسي، في بناء شخصية المتعلم وتكوين الانتماء لوطنه ودينه وحضارته، ومنهاج اللغة العربية أحد أهم هذه المناهج المدرسية، الذي له الدور الكبير في تنمية القيم وبناء شخصية المتعلم لتحقيق التكامل بين المناهج المدرسية؛ لهذا فانه حق علينا دراسة كتب اللغة العربية وتحليلها لمعرفة نقاط القوة والضعف ورفدها وتطويرها لمواكبة العصر، وانطلاقاً مما تقدم تبدو الحاجة لتحليل المناهج المدرسية لمعرفة النتاجات التي يتوصل اليها الباحث لترفد في النهاية لمصلحة المجتمع والمتعلم بشكل عام والمجتمع الأُردني بشكل خاص لما يتمتع به من موقع على الساحة العالمية.

اذ لايمكن لاية عملية تعليمية أن تتم دون الكتاب المدرسي، إذ تبقى ناقصة غامضة المعالم، وغير محددة ولا تتحقق الأهداف التعليمية التي توضع من أجلها (دروزة، 2005).

ومن هنا جاءت مشكلة البحث المتمثلة " بمهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الاردن"

وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته في تدريس اللغة العربية

1- أن الطلبة يعانون من قصور في الاستيعاب القرائي، والذي يؤثر سلباً على الفهم القرائي لديهم كما يعانون أيضاً من ضعف في دافعية القراءة والتي تقود إلى انصرافهم عن القراءة وأنشطتها؛ وهذا يؤثر سلباً على نموهم المعرفي، واستيعاب المقروء.
2- وقد أشارت الدراسات المتخصصة في تدريس اللغة العربية (القضاء والترتوري 2006، الشخريتي، 2009) إلى مظاهر مرتبطة باستيعاب المقروء وفهمه يجب التركيز على الفهم القرائي باعتباره اسلوبا من اساليب الانشطة العقلية لتدبر وحل المشكلات واصدار الاحكام والتفكير الناقد، والفهم القرائي أساس كل عملية تعليمية فالتعثر به يؤدي إلى تعثر في كافة ميادين التعلم الاخرى.

3- على الرغم من الأهمية الكبرى لمهارات الفهم في القراءة في تحديد نجاح الطالب أو فشله في الحياة الدراسية، فإن هذه المهارات لم تنل من إهتمام القائمين على تعليم اللغة العربية ما تستحقه من عناية وإهتمام، حتى أصبح ضعف الطلبة في هذه المهارات يمثل مشكلة (عبد الحميد، 2000، ص193).

4- الكتاب المدرسي الجيد لا يكون مقصوراً بمادته ومحتواه على تغطية المنهاج المقرر، أو على المعلومات والحقائق المجردة المطلوب دراستها لضمان النجاح في الاختبار، إنما يجب أن يكون متوازناًفي محتواه وينمي مهارات التفكير.

من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لتسليط الضوء على درجة تضمين كتاب الصف السابع الأساسي لمهارات الفهم القرائي، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال التالي: ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن.

3.1 اسئلة الدراسة:

السؤال الرئيسي ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأُردن؟ ويتفرع من هذا السؤال خمسة اسئلة:-

1- ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن في مستوى الفهم الحرفي؟

2- ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن في مستوى الفهم الاستنتاجي؟

3- ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن في مستوى الفهم النقدي؟

4- ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن في مستوى الفهم التذوقي؟

5- ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن في مستوى الفهم الابداعي؟

4.1 أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تبحثه، وهو تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في نشاطات التعلم المرتبطة بمهارات الفهم القرائي في منهاج لغتنا العربية؛ بإعتباره مدخلاً مهماً من المدخلات اللغوية، والتي تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف السابع الأساسي. وتتجلى أَهمية الدراسة في أَن نتائجها تفيد في:

1. استخلاص بطاقة بمهارات الفهم القرائي المناسبة ويمكن استخدامها في بناء مناهج اللغة العربية.
2. توجيه إهتمام معلمي اللغة العربية إلى مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الاساسي في الأردن
3. تشجيع القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في الأردن على الإهتمام بمهارات الفهم القرائي.
4. تعزيز جهود القائمين على تعليم اللغة العربية بتطوير البرامج النوعية لرفع كفايات الطلبة في مهارات الفهم القرائي.
5. تبرز الدراسة لمهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية والمناسبة لطلبة الصف السابع الأساسي.
6. تُعّد هذه الدّراسة من الدّراسات الجديدة - على حد علم الباحث – في الأردن حول هذا الموضوع، وفي مجال البحث عن درجة تضمين كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي لمهارات الفهم القرائي.
7. يأمل الباحث من خلال دراسته إفادة المعنيين بتعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية، وباقي المراحل التعليمية بتوضيح نقاط القوة والضعف في الكتب المدرسية والتركيز عليها في مجال مهارات الفهم القرائي.

5.1 أهداف الدِّراسة:

هدفت هذه الدِّراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف ومنها ما يأتي:

1- تحديد مهارات الفهم القرائي ومستوياتها المناسبة للصف السابع الأساسي في كتاب لغتنا العربية في الاردن.

2- الكشف عن درجة تضمين كتاب لغتنا العربية للصف السابع لمهارات الفهم القرائي المناسبة.

3- تقويم كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي من خلال تشخيص مواطن قوته وضعفه في ضوء مهارات الفهم القرائي المناسبة.

6.1 التعريفات الإجرائية:

مهارة الفهم القرائي اصطلاحاً:" تعرف مهارة الفهم القرائي بأنها عملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويشمل هذا الربط إيجاد المعنى من خلال السياق، وإختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار وأستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلة" (حامد، 2007، 370).

ويعرفه الباحث إجرائياً مهارة الفهم القرائي: المهارات التي تعنى بقدرة الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة والثانوية في النص اللغوي، وذكر الأهداف العامة له، والقدرة على معرفة المعاني الضمنية فيه ويتمثل في هذه الدراسة بقائمة مهارات الفهم القرائي التي أَعدها الباحث وهي (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجِي، الفهم التقويمي أو الناقد، الفهم الإبداعي، الفهم التذوقي) والمتوقع أن يراعيها ويتضمنها كتاب اللغة العربية للصف السابع الأَساسي في المملكة الاردنية الهاشمية.

اما تعريف مستويات الفهم القرائي اجرائيا

1-مستوى الفهم الحرفي أو السطحي: فهم الكلمات، الجمل، والمعلومات والأحداث، كما وردت صراحة في النص. مثال (حدد المعنى المناسب للكلمة)

2-مستوى الفهم الاستنتاجي أو التفسيري: قدرة الطالب على الربط بين المعاني واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص مثال(استنتج عنوان مناسب للموضوع)

3-مستوى الفهم النقدي: اصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً،وحرفياً، وتقويمياً، من حيث جودتها، ودقتها، ومدى تأثيرها في القارئ وفقا لمعايير مضبوطة ومناسبة مثال(ميز بين الحقيقة والخيال في النص)

4-مستوى الفهم التذوقي: الفهم القائم على خبرة تأملية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر او الكاتب مثال(ماهي الصورة الفنية في النص).

5-مستوى الفهم الابداعي: استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول الى حلول جديدة وردت في النص أو التنبؤ بأفكار جديدة ليكن الحكم عليها بالصح أو الخطاء مثال(اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص)

تحليل المحتوى اصطلاحا: هو إحدى طرق جمع البيانات القائمة على تحليل عناصر المحتوى الدراسي خلال التركيز على معايير أو مهارات معينة، ويتمثل في هذه الدراسة بكتاب الصف السابع الأساسي في الاردن (الهاشمي، وعطية، 2009)

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه جمع البيانات المتعلقة بمهارات الفهم القرائي ومستوياته (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم التقويمي أو الناقد، الفهم الإبداعي، الفهم التذوقي) في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي من خلال تقسيم المحتوى اللغوي حسب النشاطات المرتبطة بمهارات الفهم القرائي وهي (جو النص، الاداء القرائي، المعجم والدّلالة، الاستيعاب القرائي والتحليل)

الصف السابع الأساسي: هو أحد صفوف المرحلة الأساسية في الأردن وتتراوح أعمار الطلبة ما بين (12-13) سنة.

كتاب لغتنا العربية: هو أَحد الكتب المقررة من وزارة التربية والتعليم في المملكة الأُردنية الهاشمية، للصف السابع الأساسي، ويتكون من جزئين، يطبق كل جزءٍ في فصلٍ دراسي مستقل، ويتكون كل جزءٍ من ثماني وحدات دراسية،ويدرس لطلبة الصف السابع الاساسي في ضوء قرار مجلس التربية والتعليم رقم(2007/21) تاريخ(1/ 2007/3م)

7.1 حدود الدّراسة:

تتحدد حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: تتحد حدود الدراسة بمهارات الفهم القرائي، في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي، في المدارس الحكومية الأردنية للعام الدراسي

(2014-2015). وهي(الفهم الحرفي، الفهم الإَستنتاجي، الفهم التقويمي أو الناقد، الفهم الإبداعي، الفهم التذوقي) التي رأى المحكمون مناسبتها لطلبة الصف السابع الأساسي. وقد اقتصرت الدراسة على النشاطات التعليمية، التي تعقب النص القرائي وتكونت من (جو النص، الأداء القرائي، المعجم والدلالة، الاستيعاب القرائي)

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، من العام الدراسي 2015/2014، على كتاب اللغة العربية المقرر من وزارة التربية والتعليم الأردنية للصف السابع الأساسي.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في المملكة الاردنية الهاشمية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لجانبين رئيسين هما: الجانب الأول الإطار النظري حيث تم استعراض ما تناولته الأدبيات التربوية من معلومات تتعلق بمفهوم القراءة، وأهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية، والفهم القرائي ومستوياته، وأهمية الكتاب، والتحليل مفهومه وأهميته، أما الجانب الثاني تم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية حيث شملت دراسات عربية وأجنبية حيث تم ترتيبها من الاقدم إلى الأحدث، وثم التعقيب على الدراسات في نهاية الفصل.

1.2 الإطار النظري:

1.1.2 المقدمة:

اللغة قدر الإنسان، فلغة الإنسان هي عالمه، وحدود لغة الإنسان هي حدود عالمه، فهي ولاء وانتماء وثقافة وهوية ووطن وشخصية، وتعتبر اللغة شأن مهم وفعال من شؤون المجتمع البشري ومظهر من مظاهر السلوك الانساني إذ بها يتم التواصل بين الأفراد والجماعات، فهي تحمل المجتمع في جوفها، وتعبر عن ضميره، وتشكل حياته، وتوجه سلوك أفراده وجماعاته ونظمه ومؤسساته، واللغة هي الأم التي تنسج شبكة الوفاق بين أفراد المجتمع وجماعاته، ونظمه ومؤسساته، وقيمه ومعتقداته، فلا وفاق بدون لغة، ولا مجتمع بدون وفاق، كما تسهم اللغة في صياغة المجتمع، كما أنها أيضاً وسيلة التعليم التي تقدم على ما سواها من الوسائل، وتشتق من المفردات ما يعبر عن مستحدثاتها، واللغة منهج للتفكير، ونظام للاتصال والتعبير، فثقافة كل مجتمع كامنة في لغته، وفي معجمها، ونحوها وصرفها، ونصوصها، وفنها، وأدبها، فلا حضارة إنسانية دون نهضة لغوية.

واللغة العربية أهم مقومات الثقافية الإسلامية، وهي أكثر اللغات الإنسانية الارتباطية بعقيدة الأمة وهويتها وشخصيتها، وشاهدا على إبداع أبنائها وهم يقودون ركب الحضارة التي سادت الأرض حوالي تسعة قرون، وفي اللغة العربية ذاتها سمات تميزها. من أهم هذه السمات قدرتها الفائقة على حساسية التواصل، فاللغة

العربية لغة غنية ودقيقة إلى حد كبير. فقد استوعبت التراثيين العربي والإسلامي. كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات القديمة؛ كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية....الخ وما تزال تنقل إلى العالم اليوم العقيدة الشاملة، ممثلة في كتاب الله وسنة رسوله (صلَّ الله عليه وسلم). فالقرآن نزل بلسان عربي مبين. وهذه حقائق يجب ترسيخها في عقول الناشئة، كما ينبغي أن تكون أهدافا ثابتة لعلوم اللغة والأدب والفنون خاصة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية عامة (مدكور، 2007).

ومن هنا نستنتج بأن اللغة مرآة الفكر، وهوية الأمة وكيانها وهي نظام شامل ومتكامل يجده الفرد منذ نشأته استعداداً لمواجهة الحياة، فبدونها لايستطيع الفرد التجانس والتفاعل ومواكبة الحياة، فهي مركب نقلت وتنقل العلوم والمعارف لتستمر الحياة.

2.1.2 مفهوم القراءة:

القراءة نشاط بصري فكري قد يصاحبه إخراج أصوات أو حركات جسدية، وقد لا يصاحبه، والفهم الجيد للمادة المقروءة لا يقتصر على المعاني الصريحة المباشرة للرموز الكتابية، وإنما يشمل المعاني البعيدة أو قراءة مابين السطور وتشمل القراءة تقويم القارئ لكلمات النص المقروء ومعانيه قبولاً أو رفضاً، ويؤثر فيها عوامل داخلية تخص القارئ، وأخرى خارجية تخص النص ذاته، من حيث الطول والمقروئية والحداثة، وغيرها (حبيب الله، 2000).

وتشتمل القراءة على قسمين أساسين من المهارات (السيد، 1996):

1- مهارات فسيولوجية وتتضمن معرفة الحروف والكلمات والنطق السليم لها.

2- مهارات عقلية وتتضمن ثروة المفردات ومعانيها وإدراك الفكرة العامة من المقروء، والمعاني القريبة والبعيدة والتفاعل مع المقروء، ومواجهة المشكلات وحلها والتصرف في مواقف الحياة.

وتطور مفهوم القراءة قديماً، حيث كانت تُعنى بنطق الألفاظ والعبارات بصوت مسموع سواء فهم القارئ ما يقرأ، أو لم يفهم، سواء أحس السامع مع قراءته بالمعنى

أو لم يحس به، فما دام الفرد ينظر إلى الرموز الكتابية فيترجمها ألفاظاً ويركب منها جملاً وعبارات، ويخرج الحروف من مخارجها الصحيحة، ويحافظ على سلامة بنية الكلمات حين ينطق بها فهو قارئ. وترتفع درجة إجادته للقراءة كلما أجاد النطق، ومن ثم يرتفع في نظر معلمه ويستحق التقدير. وقد أخذ المفهوم القديم للقراءة يتدرج نحو الاختفاء والزوال، ويحل محله مفهوم آخر يتناسب مع أسلوب الحياة المتطورة، تلك التي تقتضي الفهم وعمق البصيرة، وإدراك ما ترمي إليه التصرفات والوقوف على أغراض الأحاديث. وما يتجمع بين دفتي كتاب أو رسالة من معانٍ، كي تترجم إلى سلوك وعمل يسعد المجتمع ويسعد الفرد أيضا، ولهذا أصبحت عملية القراءة تضم في مفهومها إلى الأداء اللفظ السليم، مكوناً جوهرياً هو فهم القارئ لما يقرأ، ونقده إياه وترجمته إلى سلوك يحل مشكلة، أو يضيف إلى معالم الحياة عنصرا جديدا. (فهد، 2006)

تغير مفهوم القراءة تغييراً واضحاً. فقد كانت في مطلع القرن العشرين لا تتعدى كونها عنصراً واحداً، وهو تعرف الحروف والنطق بها، إلى أن وصلت إلى سلسلة من البحث العلمي القائم على المعرفة والنطق والفهم والنقد. وهذا يعني أن عمليات القراءة التي يقوم بها القارئ، أخذت تتجه إلى السرعة في القراءة والإحاطة بالكم الهائل والعناية بالفهم، ثم النقد ليحكموا على ما يقرؤون. لقد كانت في بداية العقد الثالث نقلة جديدة في مفهوم القراءة، فبعد أن كانت عملية نطق، وتعرف، وفهم، ونقد، أضيف إليها عنصراً آخر، وهو أنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات ومن هذه العناصر ظهر مفهوم تعليم القراءة الآن، على أنه يقوم على هذه الأبعاد الأربعة التعرف والنطق، والفهم، والنقد والموازنة، وحل المشكلات (اسماعيل، 1991)

ويرى الباحث أن مفهوم القراءة عكس ما يتصوره الكثير بالمفهوم البسيط، فالقراءة عملية معقدة، تتطلب قدرة بصرية صوتية، أوصامتة يفهم بها الفرد، ويعبر، ويؤثر، ويتاثر بها عند استخلاص المعنى من المادة المكتوبة وتحليل رموزها. فهي تختلف من شخص لآخر من خلال خبراته الحياتية، واتجاهاته، وافكاره، ومشاعره، ومخزونه المعرفي.

عوامل فهم المقروء:

يعد فهم المقروء قلب العملية القرائية التي يسعى النظام التعليمي بكل فئاته إلى إكسابها للطلبة، للرقي بهم إلى درجة الإدراك؛ ليكونوا مالكين لمهارات القراءة الأساسية والتي تمكنهم من فهم المفردات، وإدراك المعنى القريب والبعيد للنص المقروء، والقدرة على التحليل والتقويم(عبد الحميد، 2000، 193)

لقد تعددت الآراء التي تناولت العوامل المؤثرة في الفهم، وإن كانت غالبية الآراء قد اتفقت في تناول جوانبها التي تتمثل في القارئ وبيئته من جهة، والنص المقروء وطبيعته من جهة ثانية، والمدرس أو طريقة التدريس من جهة ثالثة. ومن أبرز العلماء الذين تناولوا هذه العوامل سترين (Strain,1979). وبالرغم من تعدد الآراء حول العوامل المؤثرة في عملية فهم المقروء إلا أن هذه الآراء في جملتها تؤكد أهمية العوامل التالية:

خصائص المقروء: وتشير إلى التركيب القواعدي للجمل داخل النص، ومعاني المفردات ودلالاتها. فمعرفة القارئ بقواعد اللغة والقضايا النحوية المختلفة، تحسن من قدرته على فهم النصوص المعروضة عليه كما أن امتلاك القارئ لذخيرة وافرة من المفردات ومعرفته لمعانيها ودلالاتها، ضرورة واجب توفرها ليتمكن القارئ من فهم النصوص التي تعرض عليه، وصعوبة المفردات لها دور كبير في إعاقة عملية فهم المقروء. فالجملة التي تحتوي مفردات غير معروفة تكون عملية فهمها أكثر صعوبة من تلك التي لا تشتمل على هذه المفردات.

خصائص القارئ: ويقصد بذلك ذكاء القارئ وخلفيته المعرفية، وتمكنه من اللغة وقواعده ودافعيته نحو القراءة، وقدرته على التركيز، والتحليل، والاستقصاء، وضبط الكلمات والنطق بها

خصائص السياق: وتضم خصائص السياق عناصر تشكل جزءاً من المحيط المباشر وغير المباشر للنص من خلال عملية فهم المقروء، وهذه العناصر هي الهدف المطروح أمام القارئ وعنوان النص، والمقدمات التمهيدية والأسئلة المرفقة، والرسوم، وأسلوب تقديم أو عرض النص.

نوع القراءة: ويقصد بذلك القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة هي الخيار الأفضل عندما يكون الهدف هو فهم المقروء

أما ويلز (Wells ,2002) فقد زاد عليها العوامل التالية :

العوامل العاطفية: وهي مفهوم الذات، وتأثير المعلم، والمادة الدراسية.

العوامل الاقتصادية والاجتماعية: وهي الحالة الاقتصادية والاجتماعية، وتحرك العائلة وثباتها.

العوامل التربوية: وهي التعليم غير الملائم للقراءة، والإعداد غير المناسب للمعلمين، وفقر الاستراتيجيات عند المعلمين، والتأكيد الزائد على مهارة واحدة من مهارات القراءة.

ضعف دافعية المعلمين والطلبة.

هذا وقد قام كاين وأوكهيل (Cain & Oak hill)، المشار إليهما في سكت (Scott,2009) بتحليل الدلائل حول مهارات وعمليات ومستوى الجملة؛ لتفسير صعوبات فهم المقروء، وتم في هذا التحليل تصنيف الدراسات إلى قسمين: دراسات تناولت المعرفة الدلالية "المعرفة الواضحة التي يمكن ان يحصل عليها الشخص حين يستمع إلى الجمل"، ودراسات تناولت الإدراك التركيبي القواعدي التي تركز على المعرفة الضرورية من أَجل الكشف عن الأخطاء القواعدية التركيبية، وأفرزت هذه الدراسة الفكرة التي تقول إِن من الخطأ أن قدرة واحدة "قدرة دلالية أو قدرة تركيبية " وحدها هي العامل المساهم في فهم المقروء.

ويرى (ديشين، 1991) أن عملية فهم المقروء تمر بمراحل متعددة وهي:

الإدراك: تتضمن قدرة القارئ على فك رموز الكلمات عبر استخدام الرموز النحوية والدلالية للمادة المقروءة.

التنشيط: يسعى الباحث في هذه المرحلة إلى البحث في الذاكرة عن المعلومات الملائمة للرموز التي جرى تحليلها وتفسيرها.

الاستدلال: في هذه المرحلة تتضمن قدرة القارئ على استثمار المعلومات المخزنة في الذاكرة، بهدف إثراء المعلومات الواردة في النص المقروء مما يسهل فهمها

التنبؤ؛ يلجأ القارئ في هذه المرحلة إلى التخمين؛ من أجل تحديد المعنى الحقيقي لما يقرأ.

الحفظ؛ يتحقق بالتصور الدلالي، وتتوقف عملية الحفظ على المقروئية، وحداثة المعلومات، وأهميتها النسبية، وقيمتها الانفعالية.

الاسترجاع: تتضمن قدرة القارئ على استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة.

ولتنشيط الفهم القرائي يرى (عبد الحميد، 2000) أن الفهم القرائي يتطلب تفاعلاً نشطاً مع النص، إذ ينبغي على القارئ أَن يكون نشطً أثناء القراءة ومتفاعلاً مع النص القرائي، وإن يوظف خبراته السابقة ذات الصلة بالمعلومات الواردة في النص موضوع القراءة. وإن الفهم القرائي عملية تفكير، فالقراءة نوع من التفكير والاِستنتاج؛ بغيةَ الوصول إلى المعاني الواردة في النص، ونوع من حل المشكلات. فضلاً عن إِعتماد الفهم القرائي على الطلاقة الذهنية، وتعرَّف الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة موصولة؛ ليستكمل المعنى في النص إعتماداً على الحضور الذهني للقارئ.

يرى (أبو العزايم، 1983) اكتمال الفهم الجيد ينبغي أَن يفهم القارئ المعنى الحرفي للنص المقروء، ويقرأ مابين السطور، وإن ينظر إلى النص نظرة ناقدة، وإن يحدث تفاعلٌ بين السياق اللغوي للكاتب والسياق العقلي للقارئ. وهناك قدرات متعددة للفهم وعلى القارئ الفعال أن يحسن استعمالها، وهذه القدرات تختلف من فرد إلى فرد أخر، ويرجع هذا الاختلاف إلى الاختلاف في الذكاء بين الأفراد، وفي المحصول اللغوي، والسيطرة على حركة العين، وفي القدرة على تفهم المعنى، بالإضافة إلى أَثر الحالة العاطفية والانفعالية للقارئ.

وذكر شونل (Schonel) المشار إليه في (الزعبي، 2009)العوامل المؤثرة في الفهم القرائي منها: "القدرة العقلية أو مستوى الذكاء العام، وطواعية اللغة، وحصيلة الخبرات السابقة والنضج العام للقاري " ومن العوامل التي تعيق فهم المقروء أيضاً: صعوبة المفردات، وقلة درجة شيوعها، وزيادة طول الجملة، واحتواء الجمل على معاني ضمنية وزيادة عدد الأفكار، واشتمال النص المقروء على مخالفات لتوقعات القارئ فضلاً عن كثرة احتواء النص على علامات الترقيم.

ولفهم المقروء قدرات، فقد حدد الخبراء المختصون خمسة مستويات من القدرات للفهم، تتبع كل مرحلة من مراحل القراءة، كما ذكرها (أبو رياش واخرون، 2009، ص170) وهي:

المستوى الأول: مرحلة النظرة الشاملة تكون بنسبة 10-20 %.

المستوى الثاني: عملية استعراض سريعة، يستطيع الطالب أن يلتقط معلومات كافية لتسجيل "20-40%" من القدرة على الفهم.

المستوى الثالث: عملية استعراض أبطأ؛ لتسجيل القدرة على الفهم إلى "40-60%".

المستوى الرابع: قراءة بمستوى أسرع؛ يصبح القارئ أكثر قدرة على تحديد الأفكار والمواضيع الرئيسية، وتصل القدرة على الفهم إلى "60-80%".

المستوى الخامس القراءة بشكل سريع ومريح: يستطيع الطالب استيعاب جميع المعلومات المطلوبة، وتكون نسبة القدرة على الفهم "80%"فأكثر.

عوامل المقروئية:

منذ السنوات الماضية والمحاولات جارية، لتعيين العوامل التي يحتوى عليها النص المكتوب، والتي لها تأثير في تعين مدى مقروئية المادة المكتوبة، وملاءمتها للمتعلمين في مستويات تعليمهم المختلفة وحسب نوعية المواضيع المتعلمة، وقد توصل الباحثون إلى تعين عدد من العوامل نذكر منها: (حبيب الله، 1997).

أ- **العوامل اللغوية**: تشتمل العوامل اللغوية على (طول الكلمة، طول الجملة، نسبة الكلمات المختلفة إلى بعضها البعض) أسماء مجردة، افعال، احرف، معان، عدد المقاطع في الكلمة الواحدة، عدد أحرف الجر وأحرف العطف، تقسيم الفقرات، ترتيب وتنظيم المادة على أساس مقارنة وأسباب ونتائج، أوتسلسل زمني أوترتيب حسب المواضيع، عدد الكلمات الصعبة في القطعة الجديدة على الطالب، نوع الجمل (بسيطة أو مركبة أو طويلة أو قصيرة أو أسمية أو فعلية)، المصطلحات العلمية أوالفنية أوالغامضة والتي تحمل أكثر من معنى، الرسومات والأشكال التوضيحية، تعابير تحمل معنى غير المعنى الحرفي للكلمات مثل: ذهب مع الريح، اشتعل غضباً، أكل الدهر عليه وشرب، كثافة الأفكار وتركيزها بكلمات قليلة.

ب- **عوامل نفسية عاطفية وعقلية**: وهي عوامل تتصل بالدافعية والاهتمام والمشاعر العاطفية، والاستعدادات العقلية عند القارئ مثل الذكاء والقدرة على التفكير، ومراحل التفكير التي تتطور عند المتعلم في سنوات عمره المختلفة (من الحسي إلى التجريدي) وان الانسان يميل إلى بذل الجهد الاقل ،حتى يصل إلى الهدف المقصود.

ج- **العوامل الإدراكية والعقلية**: وتشمل وضوح الخط وحجم الحروف وشكل الصفحة وحجمها، وكيفية توزيع المادة عليها من حيث، كونها متراصة أو متباعدة، وكذلك التشكيل وجميع هذه العوامل، تؤثر على مدى الاستيعاب والفهم للمادة المقروءة.

د- **العوامل الخارجية**: مثل كمية الضوء، والحالة الجسمية (تعب أو مرض) ودرجة الحرارة المحيطة (حر أو برد) وكون القارئ يجلس بشكل مريح على المقعد أو الفراش.

3.1.2 **أهداف تعليم القراءة في المرحلة الأساسية:**

من الأهداف التي تسعى القراءة إلى تحقيقها مساعدة القارئ على التوافق الشخصي والاجتماعي، وتسهم في حل المشكلات اليومية التي تواجه الفرد في حياته الدراسية والأكاديمية والحياتية، وتعد القراءة المؤهل العلمي للنجاح، فالقراءة أداة العالِم في الاستزادة من المعرفة. ووفق المفهوم الحديث للقراءة فإن المتعلم يقرأ ليتعلم وليس يتعلم ليقرأ.

ويضيف (يونس، 2001) أن القراءة هي البوابة الرئيسة لكل المعارف، وإذا لم يتعلم الطلبة تعلماً جيداً فإن طريقهم مسدود إلى كل مادة دراسية تقدم لهم في سنوات الدراسة، ويرى أن أبرز الأهداف العامة للقراءة تتمثل في اكتساب الطالب:

1. القدرة على الرجوع إلى الكتب بحثا عن المعرفة.
2. القدرة على الكتابة الإبداعية في مجالات الأدب المختلفة.
3. القدرة على الاستمتاع بقراءة عيون الأدب من شعر وقصة وغيرها.
4. ثروة لغوية في المفردات من الكتب المختلفة.

وهنالك كثير من الأهداف الأخرى التي يمكن اشتقاقها، وتدور في مجالها حول تدريب الطلبة على المهارات المختلفة للقراءة، واكتساب الكثير من القيم والاتجاهات بحسب طبيعة المادة المقروءة.

أهداف القراءة العامة في مرحلة التعليم الأساسي كما حددها(مدكور، 2007):-

1- يستخدم السياق في بعض الكلمات الجديدة.
2- يقرأ قراءة جهرية معبرة عن المعنى.
3- يميز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية فيما يقرأ.
4- يستخدم المعاجم اللغوية في البحث عن معاني المفردات الجديدة
5- يقرأ آيات وسور من القران الكريم قراءة صحيحة.
6- يعرف طبيعة الأدلة والشواهد التي يسوقها المؤلف.
7- يقدر القراءة في أدب الأطفال وأدب الكبار، ويبحث عن المواد القرائية الجديدة
8- يقدر النصوص والقصص الجميلة ،ويتعرف عليها فيما يقرأ ويستمع.
9- يقدر القراءة للدرس والبحث وحل المشكلات واستخدام المراجع.
10- يرتاد المكتبات ومصادر المعلومات، ويألف الكتب والصحف والمجلات.

اهداف القراءة للصف السابع الأساسي كما حددها(ابو سريس،واخرون،2013)

1- تزويد الطلبة بثروة لغوية لتمكنهم من التواصل مع الاخرين.
2- التركيز على القراءة الصامتة في زمنٍ محددٍ والقراءة الجهرية المعبرة، والإلقاء الجيد ومراعاة التنغيم الصوتي المناسب، ومواطن الوقوف ومواقع الفصل والوصل.
3- استخدام التدريبات القرائية المستهدفة في تفسير الالفاظ الجديدة، وتوظيف التضاد والترادف، وتخمين المعاني، وتوظيف القرائن اللفظية والدلالية
4- تنمية قدرة الطالب على النقد وبيان الرأي، واصدار الاحكام وتذوق جمال الصورة.
5- يقرأ الآيات الكريمة والأحاديث قراءة صحيحة.

4.1.2 الفهم القرائي ومستوياته:

القراءة هي أبرز أدوات التعلم، وأن هدف القراءة لم يعد يقتصر على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى، بل تعداه إلى الفهم بمختلف مستوياته، لكن الباحثين في السنوات الأخيرة، أنجزوا جملة من الخطوات، فيما يتعلق بإجراءات الفهم القرائي، والتوجه نحو التعلم لمهارات الفهم القرائي وتوضيح الصورة، بأن القراءة ليست مهارة واحدة، بل يتعدى ذلك إلى مهارات بحاجة إلى عدة استراتيجيات تعلم لاتقانها.

ويرى (لوري روزاكس، 1998) أن مساحة الفهم تعتمد على عدد الحروف، أوعدد الرموز التي تستطيع عينا القارئ استيعابها وفهمها في الطرفة الواحدة، وكلما زادت هذه المساحة، زادت سرعة القراءة لكل طرفة عين.

ومساحة الفهم عند القارئ المتوسط هي (24) حرفاً: أي في حدود كلمتين. ومع التدريب والتمرين يمكن أن تتسع هذه المساحة لتصل إلى ثلاثة أضعاف. والفهم أساس عملية القراءة، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح وهذا الفهم القرائي لا يحدث فجأة؛ لأنه ليس عملية سهلة ميسورة يتوقف عند حد التعرف إلى الرموز المكتوبة والنطق بها، وإنماهو " عملية معقدة تسير في مستويات متباينة وتتطلب قدرات وإمكانيات عقلية، وتحتاج إلى الكثير من التدريب والتمرين وأعمال الفكر والتفسير والتحليل والنقد" (جاد، 2003).

فالقارئ الذي يعجز عن فهم معنى ما يقرأ لا يستمتع بالقراءة، ولا يمكنه أن يستخدمها وسيلة نافعة، وتبلغ درجة الفهم القرائي أقصاها عندما يتمكن القارئ من جعل ما يقرأ متكاملاً مع خبراته العامة في الحياة، فبعض الأفكار يقارنها المرء بأفكار أخرى مشابهة لمجرد أنها تضيف جديداً إلى معلوماته، وقد تتطلب بعض الأفكار أيضا من القارئ، أن يعيد ترتيبها وتضمينها مع مالديه من أفكار سابقة حتى لا تتعارض الأفكار الجديدة مع القديمة (مونرو، 1983).

ويعد الفهم جزءاً مهماً من حياة الإنسان، فهو يتلقى المعلومات عبر ما يسمعه، ويشاهده، ويجربه، وعندما يستقبل عقله معلومات جديدة فأنه يضيفها إلى المعلومات القديمة المخزونة لديه، فيحدث بينهما تفاعل عندئذ تصبح المعلومات

الجديدة جزءاً من المعلومات المخزونة في الذاكرة. أما اذا لم يحدث تفاعل وارتباط داخل الذاكرة فأنها سرعان ما تتلاشى. أَن امتلاك الإنسان فكرة أولية مسبقة عما يريد قراءته، إنما تقوي فهمه لما يقرأ وتحسن من استيعابه له، وبعد ذلك يأتي دور العقل، للربط بين الأفكار، تبعا لارتباطها الموضوعية، بما يقوي الفهم ويجعله أفضل (صوفي، 2008).

يعد فهم اَلمقروء محور العملية القرائية التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للطلبة للرقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك. فيكون الطالب قارءاً يمتلك مهارات القراءة الفعلية، التي تمكنه من فهم الوحدات اللغوية بمستويات متقدمة، والتي تقوده بدورها أن يكون على درجة من الوعي والقدرة على فهم المقروء بشكل دقيق، من فهم المفردات وإدراك المعنى القريب والمعنى البعيد للمقروء، كلمة كانت أم جملة أم فقرة. والقدرة على فهم وتحليل هدف الكاتب ومغزاه؛ لِإصدار أحكام موضوعية على ما يقرأ في ضوء ما يتسم به من فهم قرائي عالٍ (السيد، 1988)

وقد صنف (عبد الحميد، 2000) مهارات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات: مهارات الفهم الأساسية للقراءة، وتشمل: تحديد دلالة الكلمة، تحديد الفكرة العامة للموضوع، تحديد الأفكار الجزئية، قراءة الأشكال والرسوم البيانية، أما مهارة الفهم الإستنتاجي أوالضمني: وتشمل استنتاج المعاني الضمنية، استنتاج معاني الكلمات من خلال السياق، استنتاج التنظيم الذي أتبعة الكاتب، المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة، التميز بين الأفكار التي أشتمل عليها الموضوع والتي لم يشتمل عليها، تحديد الجمل الافتتاحية.

أما مهارات الفهم الناقد، وتشمل إِكتشاف وجهة نظر الباحث، التميز بين الحقيقة والرأي، أبداء الرأي في المقروء والحكم عليه، تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، تقويم الأدلة والبراهين.

ويذكر مكنيل (Mc Neil ,1992)ان هناك أربعة مداخل للفهم القرائي، وهي النقل (Transmission) وقد سيطرت هذه النظرة حتى أواخر القرن التاسع عشر، وفق النظرة هذه، فإن الكاتب هو مصدر المعنى ورمزه، وقد كان استظهار المواد وحفظها وتسميعها من الذاكرة، يشير إلى أن القارئ قد وصل إلى رسالة المؤلف

(ما يقصده المؤلف). وقد ازدادت أهمية هذا التصور بعد عام (1826) ليشمل حفظ الشعر القصصي والسير وحوادث التاريخ، وحفظ العلوم التي من خلالها يتعلم الطلبة المسؤوليات المدنية، ويكتسبون ارثهم الثقافي. وبناء على ذلك فان مهمة فهم المقروء تجاوزت الاستظهار إلى فهم مقصد المؤلف. فالمعنى يكون لدى الكاتب. ودور القارئ أن يستنتج هذا المعنى.

الترجمة (Translation) قبيل القرن التاسع عشر، تطور مفهوم فهم المقروء، وبدلاً من اكتشاف صوت الكاتب، صار القارئ يبحث ليحدد (يترجم) المعاني المتضمنة في النص. فإن تعليم فهم المقروء ركز على مهارات ترجمة النص إلى المعنى، وأصبح كل من مهارتي القراءة: مهارة تعرف الكلمة ومهارة الفهم (اختيار الأفكار الرئيسية في النص، وإعادة صياغة النص، وتعرف الأدوات الأدبية). أن الاعتقاد بان الفهم الفعال يعتمد على المهارات الأساسية والتمرينات التي تذكر حول تحديد الأفكار الرئيسية، وتفسير علاقات السبب والنتيجة وتقريرها، ورسم الاستنتاجات، والتخطيط، والتلخيص يمكن عدها عوامل مهمة في فهم النص.

التفاعل (Interaction) في أواخر السبعينات بدأت النظرة التفاعلية في فهم المقروء تأخذ اهتمام الباحثين في القراءة، وعلى عكس فهم المعنى الذي يقصده الكاتب وتعلم المهارات لتحرير المعنى وإطلاقه في النص، فإن مفهوم التفاعل بين المعنى والنتيجة للمعلومات المرمزة في النص والخبرة والمعرفة السابقة عند القارئ. ومن المعروف أن خبرة القارئ وخلفيته تؤثر في إدراك النص وتوكيد المعاني، فكلما كان هناك تقارب بين ما تعلمه المتعلم ومحتوى النص وبنائه كان الفهم أكبر. وتعليم فهم المقروء من وجهة نظر التفاعل يحتوي على تطوير استراتيجيات التعلم لربط المعرفة المكتسبة سابقاً مع الكلمات والمفاهيم في النص، ومراقبة فهم الشخص للنص، وتعلم كيفية إعادة تنظيم المعرفة القديمة مع المعرفة الجديدة في النص.

التحول (Transaction) هذا المفهوم للفهم القرائي يعطي القارئ المسؤولية الكبرى في إنشاء المعنى أثناء استجابته للنص، وهذا الفهم ينطوي على نظريتين: أولهما نظرية استجابة القارئ التي ترى أن المعنى في النص غير محدد، لأن كل

قارئ يحضر بخلفية مختلفة للتفاعل مع القراءة. وثانيهما النظرية الأدبية لما بعد البنيوية، وتفترض أن النصوص مفتوحة دائما لتغيرات جديدة في ضوء السياقات والاجتهادات. فالذين اتبعوا نظرية استجابة القارئ يشجعون القراء على إعادة إنشاء النصوص وبنائها تبعاً لأغراضهم، وهولاء الذين اتبعوا نظرية ما بعد البنيوية (Post structural) يقيمون القراءة من وجهات نظر مختلفة، كذلك التحليل الناقد للنصوص ويعتمد المعلم في هذه المرحلة على ما أنجزه، واعده في المرحلة السابقة، من تحديد للأهداف التربوية، ووضع تصور لأساليب التدريس، وتسجيل الخطوات التي سيتبعها، وإعداد المناقشات والأسئلة، والقرارات والنشاطات الإضافية وغيرها لأن الاعتماد على التخطيط المنظم يمكن المعلم من تنفيذ درسه.

وصنف تعريف الفهم القرائي من قبل الباحثين إلى :

أولا: الفهم القرائي: مفهومه، مستوياته ومهاراته

أ- الفهم باعتباره عملية تحصيل معلومات:

فالقاري يحاول معرفة الحقائق التي تحتويها الرسالة، فالقاري يُريد أن يعرف ما تقوله الرسالة حرفياً، ولكي يتم له ذلك عليه أن يعرف معنى كل الكلمات التي يقرؤها، وأن يدرك الحقائق التي تحملها، وأن يتذكر كل ذلك (دوفي، وشيرمان، روهلر، 1987، 117-118).

ب- الفهم باعتباره عملية عقلية:

عمليه عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى (أي ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب لتحقيق هدف معين. (الحيلواني، 2003).

ج- الفهم باعتباره عملية تقييم أو حكم:

وهو يعني أن الرسالة بعد أن تفهم على كلا المستويين: مستوى المعلومات، ومستوى التأمل والفحص، فإنه يمكن إتخاذ موقف إزاءها، وهذا الموقف يمكن أن يعين على قبول هذه الرسالة وحفظها عن ظهر قلب أو رفضها، أو البحث عن مزيد

من المعلومات؛ لتوضيح موقف أو فهم هذا الموقف (دوفي، وشيرمان، روهلر، 1987).

د - الفهم باعتباره عملية بنائية نشطة:

يشير تومبسون (Thompson, 2000) إلى أن الفهم عملية بنائية وتفاعلية يقوم بها القارئ، وتتضمن هذه العملية ثلاثة عناصر هي: القارئ، والنص القرائي، والسياق أو هو مجموعة من العمليات الداخلية الشخصية، والتي تختلف من شخص لأخر، أو تختلف عند الفرد من فترة لأخرى، ومن مرحلة لمرحلة..

ثانيا - مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

حدد هاريس وسميث (Harris &Smith, 1980) مستويات الفهم القرائي أربع عمليات للتفكير يمارسها القاري عند القراءة، وهي:

1) **عملية التحديد**: وتتطلب هذه العملية استدعاء القارئ أو تحديده لمعلومات معينة ذكرها الكاتب في موضوعه، وهي عملية تتم عن فهم القارئ لافكار الكاتب.
2) **عملية التحليل**: وتتطلب هذه العملية اختيار القارئ لجزء من النص باعتباره مخططا عقليا أو باعتباره تركيبا، ويتم في هذه العملية استنباط المعلومات من النص القرائي.
3) **عملية التقويم**: وتتطلب هذه العملية حكم القارئ على المعلومات والبيانات الواردة في المقروء وفق معايير معينة، أو في ضوء مجموعة من القيم أو المؤشرات.
4) **عملية التطبيق**: ويتم في هذه العملية توظيف المعلومات التي ذكرها الكاتب في مجالات أخرى أو في مواقف مشابهة.

وهنالك تصنيفات واقسام كثيرة اجمعها الباحثون لمستويات الفهم القرائي

دوركين (Durkin)، **المشار إليه في(سعد**،2006، **ص**. 113) فقد قسمت الفهم إلى المستويات الآتية:

1- المستوى الحرفي: الشيء المطلوب فهمه يتطلب معرفة ما كتبه المؤلف.

2- المستوى التفسيري: الشيء المطلوب فهمه يتطلب قراءة ما بين السطور واستنتاج ما يعنيه الكاتب بما كتبه يسمى الفهم الاستدلالي.

3- المستوى النقدي: الشيء المطلوب فهمه يتطلب من القاري أن يحلل، ويقارن، ويميز، ويحكم، ويثير أسئلة.

4- المستوى الإبداعي: الشيء المطلوب فهمه يتطلب من القاري ان يدمج ما قراءه بطريقة جديدة ويخمن أو يفصل بناء على ما قراه.

وصنف بلوم المشار إليه في (الزعبي،2009) مستويات فهم المقروء على النحو الأتي:

1- التذكر: يكون باستدعاء المعرفة المرتبطة بأفكار النص من مخزون الذاكرة لدى القارئ.

2- التعليل: وفيه يحأول القارئ ان يقنع نفسه بالأفكار والعلاقات التي يقرؤها في النص.

3- حل المشكلة: فالقارئ عندما يقرا النص تتولد لديه تساؤلات، فيبحث عن تفسير لها حتى يتوصل إلى الحل الذي يراه مقنعا له.

4- تشكيل المفهوم: ويكون بإجراء عمليات ذهنية تجعله قادراً على تصنيف المعلومات المقروءة، فيرمز لها بما يدل عليها، ويعيد تشكيل مخزونه المعرفي.

5- التفكير الإبداعي: مثل تقويم الأفكار الواردة في النص، ويوسع من تعلمه للإجابة عن أسئلة جديدة تتولد لديه، ومن ثم ينتقل التعلم إلى مواقف جديدة.

واقترح أو كرمان (Aukerman) **المشار اليه في (حنا والناصر، 1995) مفهوما آخر** أطلق عليه إنماط الفهم 'modes of ,comprehension " وفيه يركز على الطريقة التي يتم فيها الفهم بدلا من مستويات الفهم، وكل الإنماط الستة التي اقترحها تستوي في الأهمية، وكل نمط يرتبط بالأخر ارتباطاً وثيقاً والإنماط الستة للفهم هي:

1. نمط حرفي مباشر Literal

يستخدم هذا النوع من التعلم من اجل الفهم في إطار حرفي مباشر بالمعنى الحرفي للكلمات، وبالحقائق والمعلومات التي تحتويها مادة القراءة، التحديد والتوضيح لهذا النمط يكون بتسمية الأشياء، وطرح الأسئلة والتساؤلات، ومل الفراغات من الذاكرة.

2. النمط التفسيري Interpretive

يتضمن هذا النمط فهم الأسباب، والإستنباط والإستنتاج. ولهذا النمط أساليب مختلفة منها:

1- الأسئلة المساعدة على تقصي الأثر والبحث عن فهم معاني الكلمات مثل أسئلة العلة والمعلول، وأسئلة التنبؤ، والأسئلة الاستنتاجية، وأسئلة الزمن، وأسئلة التشخيص.

2- تفسير اللغة المجازية أو الاستعارية: ان الاستعارة في اللغة لا تؤخذ حرفيا ولكنها تفهم فقط في إطار النمط التفسيري للفهم. ومن ابسط استراتيجيات تعلم الطلبة تفسير لغة الاستعارة هي إتاحة الفرصة للطلبة لتأليف تشبيهات واستعارات بأنفسهم مثل "أنت كالقمر:

3. النمط الاستيعابي Assimilative mode

يأخذ القارئ المعلومات والحقائق الموجودة في مادة القراءة ويستوعبها في أكبر وأكثر من معنى، أو بأسلوب آخر، فان القارئ يعالج المعلومات وذلك بتصنيفها أو تنظيمها لكي يجري فهمها ولا تكون منفردة عن المعنى بل جزء من معنى كامل معقد، على اعتبار أن "الكل أكبر من مجموعة أجزائه".

4. النمط التطبيقي Appliccative

يتضمن القدرة على تطبيق المعلومات التي يجري التقاطها من القراءة مرتبطة بأهداف القارئ. وتتضمن القدرة على نقل المعرفة التي سبق اكتسابها إلى حالات جديدة، والقدرة على الوصول إلى العموميات والاستنتاج.ومن الاستراتيجيات لتعليم الفهم في الأسلوب التطبيقي: إتباع التعليمات والتوجيهات، وحل المشكلات.

5. النمط النقدي Critical mode

يتضمن إصدار أحكام تتعلق بمعلومات مشتقة من قراءة النص، وطرح الأسئلة.

6. النمط الوجداني Affective mode

يتضمن التركيز على طبقة فهم المعاني الوجدانية؛ اي على المشاعر والانفعالات التي تفجرها العملية العقلية. ويمكن تعريض الطلبة لنوعيات كثيرة لمواد

قرائية تجذب عواطفهم وتشجع اندماجهم وجدانيا فيما يقرؤونه كالقصص، والشعر، والحكايات والنوادر.

5.1.2 مستويات الفهم القرائي في هذه الدراسة

1- الفهم القرائي بالمستوى الحرفي / السطحي:

يعد الفهم القرائي بالمستوى العلمي أول المستويات ترتيبا وأبسطها إذ يطلق عليه قراءة السطور (القراءة الحرفية) أي التعرف إلى ما يحويه النص المقروء في الظاهر من تفاصيل، وتحديد الأفكار الرئيسية فيه، وطريقة عرضه. ومن مهارات هذا المستوى تعرف الرموز اللغوية، وتعرف الفكرة الرئيسة المصرح بها، وتطوير الثروة اللغوية، وفهم تنظيم النص وبنائه، وتحديد التفاصيل وتذكرها، ومعرفة المعنى، وأنه لايمكن للطالب أن يتقدم نحو المستوى الثاني (المستوى التفسيري) إلا بعد امتلاكه وإتقانه لهذه المهارة. ولا تتم عملية فهم المقروء دون المستوى الحرفي فإِنَ الشرط الأساس من أَجل الوصول إلى حقائق أو تذكر تفاصيل أو استخلاص نتائج وغيرها من المهارات هو فهم الكلمات الموجودة في المادة المقروءة. وتطوير الثروة اللغوية يكون في اتجاهين:

الاتجاه الأول: إكساب واكتساب ثروة لغوية جديدة (اي زيادة الثروة اللغوية)

الاتجاه الثاني: تثبت الثروة اللغوية القائمة في ذهن القارئ. (العبد الله، 2007؛ وحبيب الله،1997).

ومؤشرات الفهم الحرفي السلوكي في الدراسة الحالية.

أ. تحديد المعنى المناسب للكلمة

ب. تحديد أَكبر عدد من الكلمات المرادفة للكلمة الموجودة في النص.

ج. تحديد أَكبر عدد من المضادات للكلمة الموجودة في النص.

د. فهم المعنى للكلمة، والجملة، والفقرة.

ه. معرفة معاني كلمات جديدة في النص.

و. إِعادة تنظيم الأَحداث حسب تسلسلها الزمني- التاريخي.

ز. يستخرج معنى الكلمة من المعجم.

ح. توظيف المفردات في جمل مفيدة.

2- **الفهم القرائي بالمستوى الاستنتاجي / التفسيري:**

يرى جراي(Gray)، المشار إليه في (الحجاج، 2000) أن القراءة التفسيرية هي قراءة مابين السطور، والتعمق في الأفكار والمعاني الواردة في النص، وفيها يحاول القارئ تقديم تفسيرات وتحليلات لمضمون النص المقروء، واستخلاص نتائج، وتحليل شخصيات، وفهم الأفكار الضمنية في النص. وأشار حبيب الله (1997، ص، 60) إلى مهارات فهم المقروء في المستوى الاستنتاجي (قراءة مابين السطور) ممثلة في: تفسير معنى الكلمات المجازية، وخلق مقارنات (استخلاص نتائج، التنبؤ بأحداث، التعرف إلى الفكرة المركزية غير المصرح بها، وإكمال مضامين، وتحليل شخصيات.

مؤشرات الفهم الاستنتاجي السلوكي المستهدفة في الدراسة الحالية:

أ. تحديد الفكرة العامة للنص.

ب. استنتاج الافكار العامة للنص.

ج. تمييز الافكار الثانوية من الأفكار الرئيسة.

د. استنتاج عنوان مناسب للموضوع.

ه. استنباط العاطفة السائدة في النص.

و. استنتاج الهدف العام للكتاب.

ز. محاكاة الإنماط اللغوية في النص.

ح. استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة.

ط. استنتاج معاني الصور الفنية في النص.

ي. تذوق جمال الصورة الفنية في النص.

ك. استنتاج مميزات أسلوب الكاتب والجو العام للنص.

3- **الفهم القرائي بالمستوى الناقد:**

عندما يقرأ الأنسان في موضوع ما قد يشعر بعدم الارتياح أو الإنسجام مع ما يقرأ، مما يستدعي ما يسمى القراءة الناقدة التي تتطلب عمليات التفكير الناقد والتي تتضمن تفاعلات بين أَفكار القارئ وأَفكار المؤلف، للخروج بتفسيرات إِضافية حول

الموضوع، ففي القراءة الناقدة، يتعمق القارئ في النصوص ويتمعن في مصادرها؛ فيتمكن بذلك من اصدار أَحكام على نصها أو مضامينها أو مؤلفها، إِذا كان يحاول تضليل القارئ، كما يتمكن من أصدار أحكام على صحة المعلومات التي أوردها المؤلف وقد أورد المتخصصون تعريفات كثيرة للقراءة الناقدة، بأَنهاعملية تفاعلية تستخدم مستويات متعددة من التفكير المستمر، وذلك يتطلب عمل مشاهدات وتقديم استنتاجات وتكوين فرضيات.(Combs,1992)

وعرفها (القطاونة، 2004) القراءة الناقدة هي عملية تقويم للمادة المقروءة، وإبداء الرآي فيها، ومناقشتها، والتحقق من المعلومات قبل عملية إصدار الحكم، وإتخاذ القرارات المناسبة التي قد تتفق مع هدف الكاتب، والوصول إلى استنتاجات مناسبة حول النص المقروء. وعليه فالقراءة الناقدة يتم من خلالها التعرف إِلى الدلائل المقنعة واكتشاف المعلومات والأَفكار الموجودة في النص وتحليلها؛ للوصول إلى هدف الكاتب المصرح به.

ويرى (فهمي، 2003).أَهمية القراءة الناقدة لكل قارئ، بصرف النظر عن ثقافته أو مهنته؛ فهي هدف لابد من تحقيقه، لأنه يحصن الفرد ضد أساليب الدعاية وحيلها، وما يمارس بوساطاتها من ضغوط فكرية ونفسية على الأفراد في مختلف الميادين، ويحملهم على ألاّ يسلموا بصحة كل ما يقرؤونه، بل يعلمون فكرهم في تمييز الصحيح من غيره وإصدار الأحكام، والإهتمام بمهارات القراءة أمر ضروري للطلبة؛ لأنها تزودهم بما يمكنهم من التعامل بفعالية مع المعلومات من مصادرها المختلفة، بهدف فهم هذه المعلومات واستخدامها لحل المشكلات التي تواجههم.

ويقول (لافي، 2006، ص.70) إن أهمية القراءة الناقدة أنها تمكن المتعلمين من بناء فكر واضح يساعدهم على نقد ما يقرؤونه؛ لكشف ما به من جودة أو رداءة، كما تمكنهم من قراءة المعاني التي يدسها المغرضون بين السطور وعدم الإكتفاء بالمعاني والأفكار التي تبرزها السطور، والقراءة الناقدة قائمة على التفكير التحليلي، وهي تماثل التفكير الناقد ، قراءة ما وراء السطور ، قراءة تطبيقية تحليلية تركيبية تقويمية، حيث توصل الباحثون والمهتمون في مجال تعليم القراءة في موضوع القراءة والتفكير بأَن عملية القراءة تساوي عملية التفكير، فلا اختلاف بين العمليتين.

وحددها أَيضاً (نصر، 1996) إلى خمس مهارات للقراءة الناقدة قد أَجمع الخبراء على أَهميتها هي قدرة تحديد الأفكار الأساسية، ايجاد الفرق بين الحقائق والأراء، والتفريق بين الأسباب والنتائج، وتوليد استنتاجات للنص، وتقويم المقروء.

وقد أورد حبيب الله(2000) مهارات القراءة الناقدة إلى ثلاثة أقسام:

1- مهارة تميز مدى الدقة العلمية
2- مهارة التميز بين الحقائق والأراء
3- مهارة التعرف إلى أساليب الدعاية

أما (العبد الله، 2007) فقد حدد مهارات فهم المقروء ضمن المستوى النقدي بقراءة ما وراء السطور، وحل المشكلات والإبداع، وتقدير مدى الدقة، والتميز بين الحقائق والأراء، وتبين أسلوب الدعاية في النص، وتقييم المقروء والتفاعل معه، والتفريق بين الواقع والخيال، وربط النتيجة بالسبب، وتوليد استنتاجات مناسبة في ضوء مشتملات النص، وإصدار الأحكام. والمتعلم في هذا المستوى يستطيع أن يقبل أو يعارض أو ينقد أو يعرض حلولاً بديلة ممكنة.

ويرى الباحث إِنِّ معرفة المعلم بمهارات القراءة الناقدة تسهل عملية تعلمها، فإذا منح المعلم الطالب وقتاً للتفكير؛ فإن ذلك سيجعل القارئ يتفاعل مع النص المقروء، وبذلك يكون قارئاً ناقداً، كما أن المعلم يقوم بدور بارز في تعليم القراءة الناقدة، فهو يهيئ الفرصة للقراءة الناقدة من خلال تفعيل المعرفة السابقة للطلبة، كما يساعد الطلبة في تحديد هدف القراءة، وتكوين فرضيات حول المقروء، وفحص دقة الفرضيات عبر عملية القراءة، ويساعد الطلبة أيضا في التوسع في النص بعد القراءة وتحويل الأفكار إلى عمل فني يظهر من خلاله مستوى فهم الطلبة.

موشرات الفهم القرائي النقدي المستهدفة في الدراسة الحالية:

أ. التميز بين الافكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به
ب. التميز بين الحقيقة والرائ
ج. توضيحه جوانب القوة والضعف في النص
د. التمييز بين الحقيقة والخيال
ه. التمييز بين الأفكار

4- الفهم القرائي بالمستوى التذوقي:

بعد الإطلاع على الأدبيات السابقة المختصة بالدراسة الحالية تبين بأنَ القراءة التذوقية: تفاعل القارئ مع المقروء حيث يتأثر بها القارئ، وبشخصية الكاتب، ويشاركهُ فيما يقرأ لهُ مشاركة وجدانية، وتستخدم هذه القراءةَ في أَغلب الأَحيان في النصوص الأَدبية وبالنظر إلى أَغلب التعريفات يمكن القول أن:

التذوق القرائي: عبارة عن عملية إصدار أحكام موضوعية على النص القرائي، من حيث الأَفكار، والخيال، والعاطفة، والمعاني، ويتطلب التذوق معاينة القراءة من خلال الإطلاع والخبرة، والثقافة.وتعد مهارة الفهم بالمستوى التذوقي من أَبرز المهارات التي تستخدم في الأَدب التذوقي فقد أَكد أَكثر العلماء على ضرورة تنميتها لدى طلاب المراحل الدراسية المختلفة بإعتبارها من الأَهداف التي يجب تحقيقها في مناهج اللغة العربية بصفة عامة، ومناهج تعليم الأَدب بصفة خاصة فالتذوق يسهم في تنمية قدرة الفرد على إدراك مناسبة النص القرائي أو الأدبي من ضعف، وقوة، وجمال مبني على مقومات البلاغة، والنقد والأدب، الأَمر الذي يسهم في إستمتاع الفرد وتذوقه بالنصوص القرائية والأَدبية.

موشرات الفهم القرائي التذوقي المستهدفة في الدراسة الحالية:

أ. تحديد القيم السائدة في النص.
ب. تحديد الصورة الفنية في النص القرائي.
ج. تضمين الشعور العاطفي تجاه النص(تفاعل المتلقي مع النص).
د. تنمية القيم الايجابية في النص.
ه. استشعار الصورة الفنية للنص.
و. تضمين بعض التعبيرات والدلالات الايحائية للكلمات.
ز. تحديد العاطفة في النص.

5- الفهم القرائي بالمستوى (الابداعي):

ينظر إلى القراءة الإِبداعية على أنها ممارسة مهارة القراءة مع إدراك المثيرات المحفزة للتفكير؛ أي أستثمار قدرات عالية التخيل البصري والذهني لمحاولة فهم المادة المقروءة، وهذه المثيرات ربما تكون على شكل محفزات يحس

بها القارئ، أو أفكار ومضامين جديدة لتغير تفكيره. وتشمل القراءة الإبداعية على ممارسة التفكير الإنتقائي؛ أي التفاعل مع النصوص القرائية واستخلاص المفيد منها وإهمال غيره، من أجل الإبتعاد عن الأفكار الموجودة في المقروء، وهي تتشابه مع القراءة الناقدة من حيث المستوى العالي للفهم والتفكير، وتفاعل القارئ مع النص، والبحث عن المعاني الموجودة فيه، ومدى الإفادة منها. ويمكن وصف القراءة الإبداعية بأنها" نوع من حل المشكلات من خلال استخدام المواد القرائية " لقد احتلت القراءة الإبداعية المرتبة الأعلى ضمن مستويات فهم المقروء، فهي مهارة من شأنها أن توصل القارئ إلى التفكير الإبداعي، ومثال من تطبيقاتها وضع المتعلم أمام مشكلة يطلب منه قراءتها، وإعطاء حل لها، أو الإجابة عن اسئلة تتعلق بها (محمد 2004؛ الحيلواني، 2003)

كما عرفت (اللبودي، 2003، ص. 70) القراءة الإبداعية بأنها عملية تفاعل القارئ مع النص المقروء؛ لإستنباط ما وراء النص من أفكار ومضامين، وإعادة ترتيبها وربطها بما لديه من خبرات ومعلومات، والوصول إلى أفكار واستنتاجات جديدة وتوقعات، والقدرة على تسويغها "

وتتضمن القراءة الإبداعية توليد القارئ مواقف مغايرة تجاه المادة الموجودة بين يديه، فالنص الذي بين يدي القارئ، يحتوي معاني ضمنية لأَبد من إستخلاصها، وأَساليب لأَبد أن يتعلمها، ومشكلات لأَبد من حلها، وهذا كله بحاجة إلى مراجعة وإِعادة ترتيب. وفي جميع هذه الحالات، فإن النص يعد محتوى خاماً بحاجة إلى إعادة صياغة مرة أخرى من القارئ فَالقارئ صاحب السلطة في ذلك، (محمد،2004؛ صلاح والمحبوب،2003).

القراءة الإبداعية كما وصفها (الحيلواني، 2003-188) قائمة على التفكير الإنتقائي؛ من أَجل توليد أَفكار جديدة والإبتعاد عن الأفكار الواردة في النص المقروء، وتتطلب مستوى عالياً من التفكير، والقراءة الإِبداعية على أَنها " نوع من حل المشكلات من خلال استخدام المواد القرائية، إِذ ينطبق هذا الوصف على عملية القراءة بمفهومها العام، فهي تشمل على أَخذ عينة من النص المقروء، والتنبؤ

بالمعنى، وتأكيد ما تم الحصول عليه من معلومات، وقبول هذه المعلومات وتصحيحها إذا لزم الأمر "

اما مهارة فهم المقروء في هذا المستوى فقد حددها معظم الباحثين ومنهم (بشارة، 2003؛ سعادة، 2003؛ عامر،2006؛ العتوم، 2004) أن التفكير الإبداعي يتكون من المهارات الاتية:

أ). الطلاقة: تعني التوصل إلى بدائل وتوليد حلول، وإنتاج عدد كبير من الأفكار الجديدة غير مسبوقة في موضوع ما، وللطلاقة ثلاثة أنواع هي:

* الطلاقة اللفظية: القدرة على إنتاج عدة الفاظ تبدأ بحرف النون مثلا.
* الطلاقة الفكرية: تعني القدرة على إنتاج عدة أفكار مرتبطة بموضوع ما.
* الطلاقة الشكلية: تعني القدرة على رسم الأشكال.

ب). المرونة: تعني أيضًا توليد أفكار غير متوقعة عن طريق المناقشة والحوار، وتقديم الحلول والقدرة على التغيير، وللمرونة شكلان هما:

* المرونة التلقائية: الإنتقال من موضوع إلى أخر بسرعة وسهولة.
* المرونة التكيفية: تغير السلوك لمواجهة مشكلة من نوع ما.

ت). الأصالة: تعني القدرة على إنتاج أفكار غير مسبوقة، وغير مألوفة.

ث). الحساسية للمشكلات: تعني القدرة على اكتشاف المشكلات، واكتشاف النقص في المعلومات قبل التوصل إلى حل.

ج). التفاصيل: تعني القدرة على تقديم أراء وتفاصيل تقود إلى معلومات جديدة، أو تفاصيل جديدة للأفكار المتوافرة، ويعرفها جليفورد(Gluiford) المشار إليه في عامر (2006) بأنها:" قدرة الفرد على تحديد التفاصيل التي تسهم في تنمية فكرة معينة".

مواشرت الفهم الإبداعي في الدراسة:

أ. اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.
ب. التنبؤ بالأحداث بناءً على مقدمات.
ج. صياغة أحداث القصة وشخصياتها وترتيبها بصورة مبتكرة
د. تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة
ه. القدرة على إنتاج ألفاظ جديدة مرتبطة بالموضوع

و. القدرة على إنتاج أفكار مرتبطة بالموضوع

ز. صياغة أفكار غير مسبوقة وغير مألوفة

6.1.2 **الكتاب المدرسي**:

يعد الكتاب المدرسي مصدراً رئيساً للمعرفة لدى الطلبة ، وله أثر كبير على مساعدة الطلبة في تذكر المعلومات وتثبيتها، وتنمية ميول واتجاهات الطلبة ، وتلبية حاجاتهم، وكذلك يتيح الفرص الكثيرة لاستخدام طرق التفكير المتعددة، من خلال التطبيقات المتنوعة، كما يساعد الكتاب المدرسي على خلق مواقف وخبرات تنمي القدرات العقلية والعلمية، كما يشجع على التعلم الذاتي من خلال التفاعل بين الطالب والكتاب المدرسي داخل المدرسة وخارجها، كما أن الكتاب المدرسي يقلل من اعتماد الطالب على المعلم وهو هدف تسعى إليه التربية الحديثة (الوكيل والمفتي،2005)

أهمية الكتاب المدرسي.

الكتاب عنصر ونظام مهم في العَملية التعليميةَ التعلُمية، دأب المسؤولون في وزارة التربية والتعليم والخبراء والباحثين والمهتمين على تقويمه وتطويره باستمرار (مرعي والحيلة،2002)

فالكتاب الدراسي الناضج في مرحلة الصفوف الأولى من المراحل الأساسية هو الذي يأخذ بعين الإعتبار كل ما يستجد في المجتمع، وحتى يبقى الكتاب متطوراً أو قابلاً للتطور لابد أن يكون مرناً يسهل تكييفهُ وتعديلهُ كلما دعت الحاجة، كما أن على الكتاب الدراسي ليكون ناجحاً أن يعمل على (الدمرداش،2001)

1. تكوين العقلية المنفتحة التي تؤمن بأهمية التطوير وحتميته ولا تتمسك بالقديم لمجرد انها الفته وتعودت عليه.
2. إعداد القيادات الذكية الواعية لإمداد المجتمع بها في شتى مجالات الحياة وميادينها.
3. تزويد الطلاب بالمهارات الأساسية التي تمكنهم من التعايش في مجتمع ناهض متغير، وتساعدهم على سرعة التكيف والتوافق مع المجتمع وثقافاته المتعددة.

4. العمل على تكوين أوجه التقدير الملائمة للطلاب، كتقدير أهمية العلم وجهود العلماء، باعتبارهم من أَبرز عوامل التغير في المجتمعات، وتقـدير أَهميـة التمسك بالقيم الدينية والقيم الاجتماعية السامية.

إن فاعلية وجود الكتاب تنبثق من مرونته وتحرره من الجمود، لأَن الجمـود يؤدي إلى انقطاع صلة الكتاب بالحياة الواقعية، وبالتالي تهميش دور المدرسة الفعال واقلاله. والكتاب يرتبط ارتباطاً وظيفياً بالظروف والبيئة المحيطة، ويـرتبط كـذلك بالمجتمع، وأهدافه، وتطلعاته، وحاجاته الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، ومن هذا المنطلق تظهر أَهمية العمل على تطوير الكتاب بشكل مستمر، حتـى تـتلائم مـع متطلبات العصر، والكتاب الذي لا يتناول التطور بما يتناسب تلك المتطلبات معنـاه انه لا يؤدي وظيفته بل يكون عائقاً أمام اللحاق بركب الحضارة ومسايرته (راتـب وأبو الهيجاء، 2004)

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تطوير الكتاب المدرسي، وخصوصاً بعد تطور مفهوم العملية التعليمية، نتيجة لما توصلت إليه البحوث والدراسات في التربية وعلم النفس، ونتيجة لظهور التقنيات واستخداماتها، التي أصبحت في عصرنا الحاضر من الأمور المهمة في حياة الشعوب، وعاملاً رئيساً في التقـدم، والنمـو الاقتصـادي، والاجتماعي، ناهيك عن النقد العنيف الذي وجه إلى الكتاب بمفهومه التقليدي، لعـدم قدرته على الوفاء بحاجات ومتطلبات المتعلمين ومجتمعاتهم (السمهر، 2008).

معايير الكتاب المدرسي:

ويقصد بها الموصافات والشروط الواجب توافرها في الكتاب المدرسي، التي تؤهله لتحقيق نتاجات العلمية التعليمية التعلمية. وتحتوي معاير الكتاب المدرسـي على جميع خصائص الكتاب المدرسي ذات العلاقة بنتاجاته، ومحتواه، ومصـادره المعرفة له، والوسائل والأَنشطة التعليمية، والتقويم، والكتب المدرسـية. وتبـرز أَهمية معاير الجودة في التعليم لمختلف مستويات العناصـر المرتبطـة بالعمليـة التربوية والتعليمية ومنهاج، ومعلمين، وطلبة، وانشطة تعليميـة مختلفـة، وأوليـا الامور، وقادة المجتمع، والمدارس، والهيئات التعليمية، باعتباره نظام التعلم القائم على المعاير الجسر الذي يؤدي إلى بناء مجتمع مترابط. يحافظ على قيمةُ القومية

و في مواجهة التحديات المعاصرة، وتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، لــذلك جــاء الاهتمام المتزايد بتحديد الأسس والعمليات العلمية في بناء المناهج الدراسية، بصفة عامة باعتبارها من أهم الإتجاهات التربوية الحديثة، لتلافي القصور، ومعالجة نقاط الضعف في المناهج الدراسية، وبعدها عن الإجتهاد، والــرؤى الشخصــية حيــث تحكمها أُسس ومعاير محددة ويقاس تقويمها في ضوء ذلك (سعادة، 2004)

7.1.2مفهوم تحليل المحتوى وأهميته.

ظهرت فكرة تحليل المحتوى Analysis Content عام 1932م على يد ثورندايك، محاولاً تحليل كتب اللغة الانجليزية بهدف إعداد قوائم بالكلمات شائعة الاستخدام في كل صف دراسي ثم أُستخدمت تلك القوائم للحكم على مستوى السهولة الذي تمثله قراءة تلك الكتب لدى المتعلمين في كل صف (القرارعة، 2013)

تحليل المحتوى له قدر كبير من الأَهمية خاصة في عصر تراكم المعرفة، والثورة المعلوماتية، الأَمر الذي يتطلب الحكم على المحتوى والتعرف إلى مدى مراعاته للمبادئ والمعايير والمكونات التي يوضع في ضوئها، وذلك الحكم يتطلب تحليل المحتوى إلى مكوناته وعناصره ووصفه وصفاً كمياً وكيفياً، فبذلك لا يستطيع مصمم المحتوى، ومنفذه، ومطوره الإستغناء عن تحليل المحتوى (محمد وعبد العظيم، 2011)

وقد ذكرت المصادر التربوية ان تحليل المحتوى يقصد به.

تجزئة الشيء إلى عناصره الأساسية التي يتألف منها، والاختلاف الناجم فيما بينها من الزاوية التي ينظر إليها المحلل إلى تحليل المحتوى فمنها ما ينظر إلى وظيفتهُ، وأهدافهُ، ومنها ما ينظر إليه إلى اجراءاتهُ وعملياتهُ، ولكن الجميع تلتقي إلى مكوناته. والتحليل عملية عقلية يقوم بها الفرد في دراسة للظواهر والحوادث أو الوثائق بقصد، فرز المكونات والعناصر الرئيسة بعضها عن بعض ومعرفة خصائص كل منها وسماته.(الخوالدة، 2014)

وذكر (الهاشمي وعطية، 2009) أن الخبراء والباحثين أشاروا إلى أن هناك خمس وحدات رئيسة في تحليل المحتوى وهي:

1- وحدة الكلمة: وهي أَصغر وحدة من وحدات تحليل المحتوى، وقد تعبر عن رمز معين، أوشخص، أومعنى ما، وتستخدم عندما يريد مقروئية المادة المكتوبة، أو في الدراسات البنائية والدلالية.

2- وحدة الفكرة أو الموضوع: وتعد من أكبر وحدات التحليل وأَهمها، وقد تكون وحدة الفكرة جملة، أو عبارة تتضمن الفكرة التي يدور حولها موضوع التحليل

3- وحدة الشخصية: وتستعمل عندما يراد تحليل القصص والروايات والسير، والكتب التاريخية بقصد الكشف عن الشخصيات المهمة ، أو السائدة فيها ، وقد تكون هذه الشخصية، سياسية، تاريخية، أو خيالية ،وغيرها، وتعد من الوحدات البسيطة في التطبيق، غير ان ترميزها يتطلب احاطة الباحث بالمضمون قبل البدء بعملية التحليل.

4- الوحدة التطبيقية للمادة: وهي وحدة المادة الكاملة التي يقوم الباحث بتحليلها، فقد تكون الوحدة كتاباً، أو مجلة، أو برنامجاً اذاعياً، وقد تصنف إلى وحدات أصغر كتصنيف البرنامج التلفزيوني إلى وحدة طبيعية أو ساسية، تربوي، اقتصادي، ثقافي، مع امكانية تصنيف تلك الوحدات تصنيف داخلي تبعا لطبيعة المشكلة واهداف البحث.

5- وحدة المساحة والزمن: يستعمل هذا النوع من الوحدات، عندما يريد الباحث التعرف إلى المساحة التي شغلتها المادة المنشورة في الكتب، أوالصحف، وغيرها من المواد المطبوعة كان يحسب عدد الصفحات، أو السطور، أو الأَعمدة التي يشغلها الموضوع في الصحف أو الكتاب، أو يريد معرفة المدة الزمنية التي إِستغرفها إِذاعة الموضوع أو بثه، لمعرفة مستوى الإهتمام والتشديد الذي حظيت به المادة أو الموضوع المبحوث من المؤلف أو الكاتب أو الجهة المنتجة، وتنسجم هذه الوحدة في الدراسات السياسية والاقتصادية وعندما يكون المجتمع كبيراً

إن الوحدات تختلف باختلاف طبيعة المحتوى، وأَهداف تحليلة، فهنالك مشكلة تقتضي إعتماد وحدة تحليل ،الثانية تقتضي إعتماد وحدتين، وأُخرى تقتضي ستخدام ثلاث وحدات، وتعدد الوحدات بقصد إِثراء عملية التحليل

مواصفات فئات التحليل كما ذكرها (العبد، 1999)

أ. أن تحدد بدقة تلبية لحاجات الباحث واجاباته عن اسئلة بحثه.

ب. أن تكون شاملة للجوانب المختلفة التي يتعرض لها الباحث في تحليله.

ج. أن تتضح الفروق بينها حتى لا يصنف المحتوى تحت فئتين مختلفتين في أن واحد.

د. ألا تكون من بين فئات التحليل فئة تتسع للظواهر الجديدة.

ه. ألا تتصف العمومية والسعة، بحيث تصلح لعدد كبير من عناصر المحتوى.

أما خصائص تحليل المحتوى، كما ذكرها (طعيمة، 2004)، و(عبد الحميد، 1983) فهي.

أ. وصفي: اي يصف الظاهرة كما هي في ضوء القوانين التي تحكمها وتمكنها من التنبؤ بها، اي ان الباحث يقتصر على تصنيف المادة التي يحللها إلى فئات، مسجلاً لكل فئة خَصائصُها مستخرجاً السمات العامة التي تتصف، ممثل الحدود التي يقف عندها الباحث ازاء المادة التي يحللها.

ب. موضوعي: يعني التجرد من الذاتية والدوافع الشخصية عند بحث المشكلة العلمية بإستبعاد كافة التصورات والمعتقدات الذاتية التي تجعل الباحث يوظف عملية التحليل لإثباتها.

ج. كمي: يستلزم تحليل المحتوى ترجمة الفئات إلى أرقام، عن طريق رصد تكرارات الفئات المختلفة مع تحديد لإِنتشار الظواهر وشدة تاثرها.

د. منظم: حيث يتم العمل بناء على خطة واضحة ،وإِجراءات تتفق مع قواعد البحث العلمي، للوصول إلى النتائج التي تمكن من إِختبار الفرضيات أو الإِجابة عن الاسئلة المطروحة.

ه. ظاهري: يتعلق بظاهرة النص أي يهتم بدراسة المضمون الظاهر لمادة الإِتصال بتحليل المعاني الواضحة التي تنقلها ألرموز المستخدمة، فليس من الضروري أن يشغل الباحث نفسه بمحأولة التعرف إلى نوايا الكاتب ومقاصده، وهذه الخاصية تتصل بالخاصية الثالثة (الكمية) لأَن الباحث أَثناء رصدهُ لمعايير التحليل وفئاته يعتمدُ على النص الظاهر، ولا يلجا إلى التعمق

في المعاني وقراءة مابين السطور، ولكنهُ عند تفسيرهُ وقراءتهُ للإحصائيات التي خرجَ بها يلجأ إلى ذلك حيث يكون حراً في استخدام كل قواه لرسم المعاني المستخلصة من البيانات.

أهداف تحليل المحتوى:

ذكر (محمد وعبد العظيم، 2011) مجموعة من الأَهداف التي تختلف تبعا لطبيعة البحث والمجال الذي يروم الباحث تحليل محتواه منها:

1- تحسين نوعية المادة المحلله، والإرتقاء بها ورفع كفايتها لتحقيق الأَهداف المرجوة منها.
2- استكشاف جوانب الكفاية والقصور في المواد، موضوع التحليل، بهدف تحسينها والحكم على أي الجوانب فيها أكثرُ قيمة من غيره، بمعنى الاستخدام من أجل التقويم .
3- مساعدة المؤلفين والمصممين والكتاب والناشرين في إعداد المواد المنشورة عن طريق رفدهم بالمبادئ التوجيهية، وإرشادهم إلى ما ينبغي أن يتضمن فيها، وما يجب تجنبه.
4- تقديم منهجية للبحث في تقويم الكتب المدرسية بحيث يمكن تطبيقها عند تأليف الكتب، وتجربتها قبل طباعتها وتعميمها.
5- الكشف عما في الكتاب المدرسي من قيم إتجاهات شائعة، وتحديد مدى ملاءمتها لحاجات المتعلمين والمجتمع.

أهميه تحليل المحتوى كما ذكرها (الخوالدة، وعيد، 2014)

1- أَهمية تحليل محتوى برنامج المنهاج والكتب المدرسية المقرر وتتضمن الأَتي :

1. معرفة مدى إتساق البرنامج والكتب المدرسية وتناغمها، فالبرنامج مقترح والكتب واقع يعبر عنه بالأَلفاظ والتراكيب والمفاهيم والمصطلحات والمفردات وغيرها، فيجب على الباحث أن يتثبت من درجة الإتساق بين الكليات والجزئيات، وبين النتاجات التربوية والتعليمية العامة، والنتاجات التعليمية الخاصة، ويتحقق ذلك من خلال النظر للمحتوى، وتحليله وفق ضوابط مناسبة.

2. إثراء المحتوى: فتحليل المحتوى يتيح الفرصة لتحسين المنهاج وتطويره، وذلك بتوفير المعلومة والخبرة الأحدث والأنسب.
3. الكشف عن مواطن القوة والضعف فيه: لأَن واضعي المناهج معرضون للخطأ، لنسيانهم عن فكره معينه أو حقيقة علمية، أو معرفة جديدة لم تصل للمؤلف، فتحليل المحتوى يكشف عن مواطن القوة والضعف فيه، حيث يمكن معالجة الضعف بإزالته، أو إعادة تنظيمهُ وصوغهُ مما يزيد المحتوى ثباتاً وقوة.
4. الحصول على التغذية الراجعة من النتاجات التربوية والتعليمية، ويتطلب ذلك بذل جهود كبيرة من مخططي المناهج في كيفية اختيارهم له، كي يكون قابلاً للتنفيذ والتحقيق، من خلال التطلع إلى آمال الأُمة، وإمكاناتها المادية والثقافية والاجتماعية، والدينية، كما يراعوا عامل الزمن وما يتصل به من تسارع في المتغيرات العلمية والتقنية والسكانية. وتكون هذه النتاجات بين أَيدي معدي الكتب المدرسية، والذين بدورهم يشتقون النتاجات التعليمية في أَداءات ومظاهر سلوكية المتعلمين، بعد تعرضهم إلى عمليات تدريس وتدريب مخطط لها، مع جمع المادة العلمية والمعرفية والخبرة التعليمية، وصوغها في بيان لفظي وصور وغيرها، لتقدم للمعلم والمتعلم .

2.2 الدّراسات السابقة

تناول الباحث الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية في ضوء تحليل مناهج وكتب اللغة العربية لمراحل مختلفة، وقسمت إلى دراسات عربية وأجنبية وعرضت من الأقدم إلى الأحدث.

الدراسات العربية

هدفت دراسة (المطاوعة، 2000) إلى تحليل أسئلة القراءة، وإِمتحاناتها في المرحلة الإبتدائية بدولة قطر، وقد شملت عينة البحث الأختبارات النهائية للفصلين الدراسيين الأول والثاني من (15) مدرسة إبتدائية بمدينة الدوحة أُختيرت عشوائيا، وشملت كذلك كتب اللغة العربية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم العالي بدولة قطر

(طبعة 1997) لطلبة المرحلة الإبتدائية للصفوف الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، وبلغ عدد الكتب ثمانية كتب. أمّا أداة الدراسة فقد صممت الباحثة قائمة بالمستويات الستة بحسب تصنيف بلوم المعرفي للأهداف التعليمية، وفي إطار(الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي)، كذلك مدى تنوع هذه الأسئلة من حيث المقالية، والموضوعية. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ أسئلة موضوعات القراءة تُعنى بمستويي التذكر والفهم اكثر من باقي مستويات الفهم إذ بلغت نسبة أسئلة التذكر (40.8 %)، وبلغت نسبة أسئلة الفهم (47.3 %).

وأجرى (القريشي، 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى مراعاة أَسئلة كتب القراءة والنصوص في كل صفٍ من الصفوف الثلاثة لمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذها. والكشف عما إذا كان هناك اختلاف بين أَسئلة موضوعات القراءة وأَسئلة موضوعات النصوص في كل صفٍ من الثلاثة في مدى مراعاتها لمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذها.اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بواسطة تحليل المحتوى.أَظهرت النتائج ان الصف الأول المتوسط كانت نسبة المراعاة لمهارة القراءة المناسبة بنسبة (72.72 %) أَما الصف الثاني المتوسط كانت نسبة مراعاة مهارة القراءة الناقدة بنسبة (63.63 %) أَما الصف الثالث كانت نسبة مراعاة مهارة القراءة الناقدة بنسبة (1.28 %) أَما النصوص الصف الأول أكثر مراعاة لمهارة القراءة الناقدة، والنسبه ذاتها للصف الثاني المتوسط، أَما الصف الثالث المتوسط على العكس فأَن القراءة كانت اكثر مراعاة لمهارة القراءة الناقدة لتلاميذه في موضوعات النصوص.

وأجرت (صلاح، 2006) دراسة هدفت إلى معرفة درجة توافر مهارات الاستيعاب القرائي في كتب اللغة العربية للصفوف (الرابع، الخامس، السادس) الأساسية، بحسب تصنيف اندرسون وكراثوول (2001). وتكونت عينة الدراسة من الأسئلة كافة الواردة في كتب اللغة العربية المقررة لطلبة الصفوف (الرابع والخامس، السادس) الأساسي. أَما أَداة الدراسة فكانت معايير تصنيف الأَسئلة، المشتقة من تصنيف اندرسون وكراثول، بنت الباحثة إستبانة تضمنت وصفاً لمستويات التصنيف والعمليات المعرفية الواردة فيه أَظهرت نتائج الدراسة أَن: تركيز الأسئلة الواردة في

الكتب الثلاثة في مستويي التذكر والفهم بنسب كبيرة، تلاها مباشرة مستوى التطبيق، في حين جاءت نسب المستويات الأخرى منخفضة. وأَكثر العمليات الإدراكية استخداماً في الكتب الثلاثة هي عملية التعرف التي تندرج تحت مستوى التذكر، وعمليتا الاستدلال والتفسير اللتان تندرجان تحت مستوى الفهم، ثم عملية التنفيذ الواقعة في مستوى التطبيق في الوقت الذي غابت فيه بعض العمليات الإدراكية عن بعض الوحدات الدراسية في الكتب الثلاثة.

وأجرى (العليمات، 2007) دراسة هدفت إلى تقصي أَثر إستراتيجية دائرة الأسئلة في تنمية الإستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأُردن، وتكونت عينة الدراسة من (178) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، موزعين على ست شعب دراسية،وزعت عشوائيا على ثلاث مجموعات تجريبية، حيث أعد الباحث اختباراً للإستيعاب القرائي، واختباراً لقياس قدرات التفكير الإستدلالي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في الإستيعاب القرائي تعزي لإستراتيجية التدريس لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام دائرة الأسئلة (تعلم مفرد) والطلبة الذين درسوا الإستراتيجية (تعلم تعاوني)

وأجرى (البكر، 2008) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى إسهام التدريبات المتضمنة في كتب النصوص المقررة بالمرحلة المتوسطة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. تم إعداد معيار، وهو أداة الدراسة، وتم بموجبه تحليل محتوى التدريبات المتضمنة المشمولة بهذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على أسلوب تحليل المحتوى. أَظهرت النتائج ضعف مستوى إسهام التدريبات المتضمنة في كتب النصوص الأدبية المقررة بالمرحلة المتوسطة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى التلاميذ كما ينبغي.

وأجرت (الجعافرة، 2009) دراسة تحليلية لأَسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع في الأُردن، ومعرفة مدى شمولها للمجالات: المعرفي، والنفس حركي، والإنفعالي، وتوزيع الأسئلة على المستويات المختلفة لكل من المجالات المذكورة، وتصنيفها إلى أنواعها، مقالية، وشفوية، وموضوعية. تكونت

عينة الدراسة من كتب اللغة العربية للصفوف الخامس، والسادس، والسابع، وقد أشارت النتائج إلى أن النسبة الكبرى من الأسئلة، جاءت في المجال المعرفي، وأن تركيز الأسئلة على المستويات المعرفية التي تتطلب عمليات عقلية دنيا كالتذكر، والفهم،

كما اجرى (الخوالدة، 2009) دراسة في الأُردن هدفت إلى تقصي أَثر إِستراتيجية دوائر الأَدب في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وإِتجاهاتهم نحو القراءة، حيث أَعد الباحث اختباراً في فهم المقروء تكون من (30) فقرة من نوع الإختبار من متعدد، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً من الصف التاسع الأساسي، وأَشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إِحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في مهارات فهم المقروء، تعزى إلى إِستراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إِحصائية (a=0.05) في الإتجاهات نحو القراءة تعزى إلى إِستراتيجية التدريس لصالح المجموعة التجريبية .

وأجرت (اللامي، 2010) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب القراءة للصف الثاني الإبتدائي في ضوء الأهداف التعليمية. جرت الدّراسة في العراق، وشمل مجتمع البحث محتوى كتاب القراءة للصف الثاني الإبتدائي في العراق، وأستعملت الباحثة طريقة تحليل المحتوى، وقامت الباحثة ببناء تصنيف أَشتق من الأهداف التعليمية الموضوعة من قبل وزارة التربية العراقية أداة لبحثها وقامت بتحليل هذه الأهداف إلى أهداف فرعية. أظهرت نتائج الدّراسة إنّ هناك (374) فكرة في كتاب القراءة للصف الثاني موزعة بين اثني عشر هدفا بشكل متباين، وقد صنفتها الباحثة إلى أهداف متحققة وأهداف غير متحققة.

وأجرت (القواسمة، 2012) دراسة في الأُردن هدفت إلى تقصي مستوى الإستيعاب القرائي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء نوع القراءة ومستوى التحصيل الأَكاديمي، ومستوى الدافعية للقراءة، واختبار الإِستيعاب القرائي الذي أَعدته الباحثة بالتعاون مع ثلاثة معلمين للغة العربية للصف العاشر الأساسي، وأعتمدت الباحثة لتحديد مستوى التحصيل على المعدل العام لنهاية الفصل الدراسي،

ويتكون من عشرة أسئلة للقراءة الجهرية وعشرة أَسئلة للقراءة الصامتة. وتكونت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لإربد الأولى. أَظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على الإستيعاب القرائي كان منخفضاً. أما بالنسبة لمستويات الإستيعاب القرائي الفرعية فقد جاءت نتيجة المستوى الثاني (استيعاب الجملة) هي الأعلى، تلتها نتيجة المستوى الأول (إستيعاب المفردات) وقد كانت ايضا مرتفعة. بينما كانت نتيجة المستوى الثالث(إستيعاب الفقرة) منخفضة. كما أظهرت النتائج وجود فرق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء طلبة الصف العاشر على إختبار الإستيعاب القرائي تعزى لأثر نوع القراءة. وكانت لصالح القراءة الجهرية.

الدراسات الاجنبية:

اجرت هير وشيلبل (Hare & Schielble,1989) دراسة هدفت تقصي أَثر خصائص النص كمدخل من مدخلات منحى النظم في فهم المقروء لدى طلاب الصفوف: الرابع والسادس والحادي عشر في الولايات المتحدة الأمريكية. إذ تكونت العينة من (310) طالباً، وأُختير نوعان من النصوص: نصوص قصصية وأخرى شرحية، وقد أَشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب وجدوا صعوبة في تحديد الفكرة الرئيسية في النصوص الشرحية قياساً بالنصوص القصصية، مما يشير إلى أَهمية معرفة خصائص النص كمدخل من مدخلات النظام في فهم النص المقروء، وأَشارت ايضاً أن طلاب الصف الرابع كانوا أقل قدرة على تحديد الفكرة الرئيسية، خاصة عندما تكون الفكرة ضمنية، أما طلاب الصف الحادي عشر فقد كانوا أكثر قدرة على تحديد الأفكار الصريحة والضمنية.

اجرى كاري وجابل وكريستي وكيسر وجولي وجيسيكا(Kari, Gabl, Kristi, Kaiser, Julie & Jessica, 2007) دراسة هدفت وصف برنامج تعليمي قائم على، إستخدام القراءة الموجهة وفق خطوات نظامية، لتنمية فهم المقروء والطلاقة في القراءة، لدى طلاب الصفين الثاني والرابع الأساسيين، في أحدى المدن الرئيسية الكبرى الواقعة في الغرب الأوسط الامريكي، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالباً، وأَظهرت الدراسة أن أسباب ضعف فهم المقروء والطلاقة في القراءة

عائدة إلى المعلمين، والطلاب القارئين أنفسهم، والمنهاج، والأهل، والبيئة الصفية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة ايضا نجاح البرنامج التعليمي المصمم في زيادة مستوى فهم المقروء، والطلاقة في القراءة لدى طلاب الصفين الثاني والرابع الأساسيين.

واجرى بروك (Brooke,2015) دراسة هدفت إلى تحليل أثار الإستراتيجات المعرفية وإستراتيجات ما وراء المعرفة في قراءة العمليات والإستراتيجات والفهم والتمكين من الإستيعاب القرائي، وذلك باستخدام برنامج (تعلم وتفهم) وتم تنفيذ التعليمات في الفصول الدراسية من قبل اثنين (2)من المعلمين خلال مدة زمنية مقدرة بستة اشهر شارك فيها (49) طالباً من الصف الخامس و(45)طالباً من طلاب الصف السادس. وقد أخضعت المجموعتين من الاختبارات القبلية والبعدية. وقد أظهرت نتائج تحليل والفهم في الإختبار البعدي. وأن غستراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة تساعدان في الحصول على الإستيعاب القرائي لكل من الصفين (الخامس والسادس) وهذا ينعكس إيجابياً على عمليات الإشراف والتنظيم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أُجريت الدراسات السابقة المذكورة في الدراسة الحالية في فترات زمنية حديثة من (2000-2015) العربية منها والأجنبية، وهذا يدل على الاهتمام المتنامي في تقصي كتب اللغة العربية ومدى مراعاة مستويات الفهم القرائي فيها. وسيتم التعقيب على الدراسات السابقة من عدة جوانب.(الاهداف، العينة، المرحلة، بلد الدراسة، المنهج)

تباينت أهداف الدراسات السابقة، فهنالك دراسات هدفت إلى تقصي أثر إستراتيجيات دوائر الأسئلة والأدب مثل دراسة (الخوالدة، 2009) ودراسة (العليمات، 2007) وبعضها تقصي مستوى الإستيعاب القرائي أوالنص الأدبي مثل دراسة (القواسمة، 2012) و(هير، وشيلبل، 1989) وهنالك دراسات هدفت إلى الكشف والمعرفة، الأسهامات للمهارات والتدريبات في كتب اللغة العربية، مثل دراسة (صلاح، 2006) ودراسة (القريشي، 2003) ودراسة (البكر، 2008)

وتناولت دراسة (الجعافرة، 2009) ودراسة (اللامي، 2010) تحليل وتقويم اسئلة اللغة العربية.

أما الدراسة الحالية هدفت إلى تحليل محتوى في ضوء مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية المناسبة للصف السابع الأساسي.

اما من حيث العينة، تناولت الدراسات السابقة عينات مختلفة فبعضها تناول الطلبة مثل دراسة (العليمات، 2007) ودراسة (الخوالدة، 2009) ودراسة (القواسمة، 2012) ودراسة (هير، وشيلبل، 1989) ودراسة (كاري، وجابل، وكريستي، 2007) و(بروك، 2015)

وبعضها تناول اسئلة القراءة ونصوصها مثل دراسة (مطاوعة، 2006) ودراسة (القريشي، 2003) ودراسة (صلاح، 2006) ودراسة (البكر، 2008) ودراسة (الجعافرة، 2009)

أما العينة في الدراسة الحالية فقد اعتمدت على الانشطة في الاستيعاب القرائي.

أما من حيث المرحلة أجريت الدراسات السابقة في مراحل دراسية مختلفة، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي اجريت في المراحل الابتدائية والأساسية مثل دراسة (صلاح، 2006) ودراسة (العليمات، 2007) ودراسة (الجعافرة، 2009) ودراسة (الخوالدة، 2009) ودراسة (القواسمة، 2012) ودراسة (هير، وشلبل، 1989) ودراسة (كاري، وجابل، وكريستي2007) ودراسة (بروك، 2015) وبعضها أجريت في المرحلة المتوسطة مثل دراسة(القريشي، 2003) ودراسة (البكر، 2008)

أما من حيث بلد الدراسة: أجريت الدراسات السابقة في بلدان مختلفة مثل دراسة (المطاوعة، 2000) في قطر، ودراسة(اللامي، 2010) في العراق، ودراسة (القريشي، 2003) في السعودية، ودراسة(كاري، 2007) في الولايات المتحدة الامريكية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الجعافرة، 2009) ودراسة (صلاح، 2006) ودراسة (العليمات، 2007) و(الخوالدة، 2009) ودراسة (القواسمة، 2012). بإِجرائها في الاردن.

أما من حيث المنهج، اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات باستخدامها المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (القريشي، 2003)، ودراسة (بكر، 2008)، ودراسة (الجعافرة، 2009)، ودراسة (اللامي،2010)، واختلفت مع بعض الدراسات الاخرى التي تناولت المنهج التجريبي وأداة الاستبانة مثل دراسة (مطاوعة، 2000) ودراسة (العليمات، 2007) ودراسة (الخوالدة، 2009) ودراسة (القواسمة، 2012) ودراسة (هير، 1989) ودراسة (كاري، 2007) ودراسة (بروك، 2015) ودراسة (صلاح، 2006)

استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تكوين الإطار النظري وتكوين صورة واضحة عن الدراسة الحالية، وجوانبها الرئيسية، والتخطيط للدراسة وتنفيذها والاستفادة من الاطلاع على التوصيات واقتراحات الدراسات الاخرى.

وتأسيساً على ماسبق فقد تميزت الدراسة الحالية بعينتها (كتاب الصف السابع الأساسي في الأُردن) وتميزت الدراسة الحالية ايضاً عن الدراسات السابقة التي تناولت جميع مهارات الفهم القرائي بمستواياتها الخمسة (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم التذوقي، الفهم النقدي، الفهم الابداعي) كما تميزت بالمحتوى وهو تحليل محتوى الكتاب المذكور في ضوء مهارات القراءة المناسبة للصف السابع الأساسي .

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

تضمَّن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة وبياناً لمجتمعها وعينتها، كما تضمَّن توضيحاً لأَداة الدراسة وصدقها وثباتها، وتناول الإِجراءات المتَّبعة لتقويم نشاطات عينة الدراسة وعرضها للمعالجات الإحصائية المستخدمة، وفيما يلي تفصيل ذلك.

1.3 منهجية الدراسة:

استخدم الباحث للاجابة عن أسئلة الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وهو أحد أساليب المنهج الوصفي، وقد أشار (طعيمة، 2004: 95)، إلى أنَّ أسلوب تحليل المحتوى يهدف إلى الوصف الموضوعي، وتفسير الظاهرة كما تقع، وفي ضوء القوانين التي تمكِّن من التنبُّؤ بها.

كما أكَّد (العسَّاف، 2004: 337) على أَنَّ تحليل المحتوى يعتمد أَساساً الأَسلوب الكمي في التَّحليل، ولكنَّه يطبق لتحقيق أغراض مختلفة، ومنها التَّحليل لغرض التقويم، وقد اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التَّحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع نشاطات التعلُّم الواردة في كتاب لغتنا العربية، أمَّا عينة الدراسة فكانت النشاطات اللغوية للفهم القرائي، والمتمثلة بـــ (جو النص، الأداء القرائي، المعجم والدلالة، الاستيعاب القرائي والتحليل) المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن طبعة (2013/2012) بجزئيه الأول والثاني، والجدول (1) يوضِّح خصائص مجتمع الدراسة من النشاطات اللغوية، والدلالة موزعة على الوحدات الدراسية في الكتاب.

جدول (1)

عينة الدراسة من النشاطات اللغوية موزعة على الوحدات الدراسية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي

كتاب لغتنا العربية	الوحدة	عدد النشاطات	التكرارات
الجزء الاول	الوحدة الاولى (آيات من سورة آل عمران	7	29
	الوحدة الثانية (الحرية)	7	18
	الوحدة الثالثة (اللغة العربية)	6	26
	الوحدة الرابعة (العين معجزة الخالق)	7	29
	الوحدة الخامسة (الأرصاد الجوية)	7	25
	الوحدة السادسة (الناسك وابن عرص)	6	27
	الوحدة السابعة (المركز الجغرافي الملكي الأردني)	9	25
	الوجدة الثامنة (حين لا ينفع الندم) قصة	7	23
المجموع		56	202
الجزء الثاني	الوحدة التاسعة (آداب نبوية)	9	21
	الوجدة العاشرة (مؤسسة نهر الأردن)	6	25
	الوحدة الحادية عشرة (من حكم الشافعي)	7	28
	الوحدة الثانية عشرة (الرياضة والحياة)	6	33
	الوحدة الثالثة عشرة (المراهقة)	8	38
	الوحدة الرابعة عشرة (حطبة المسجد الاقصى)	6	28
	الوحدة الخامسة عشرة (معركة ذات الصواري)	6	38
	الوحدة السادسة عشرة (مسرحية شريعة الغاب)	7	34
	المجموع	55	245
	المجموع الكلي	111	447

يتَّضح من الجدول (1) أن مجتمع الدراسة تكوَّن من (111) نشاطاً، تضمنت (447) مطلباً تعلمياً (تكراراً)، حيث بلغ مجموع النشاطات في الجزء الأول (56)

نشاطاً تضمنت (202) مطلباً تعلمياً (تكراراً). أمَّا الجزء الثاني (55) نشاطًا، تضمنت (245) مطلباً تعليمياً (تكراراً).

3.3 اداة الدراسة:

للاجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، قام الباحث بتصميم أداة الدراسة، وهي عبارة عن بطاقة تحليل مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي بوصفها أَداة للتحليل كما مبين بالملحق (أ)، وقد استعانَ الباحث بعدة مصادر لبناء هذه الأداة وهي:

1. الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية.
2. الخطوط العريضة لمنهاج تعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية.
3. اهداف تعلم القراءة للصف السابع.
4. خصائص ومتطلبات واحتياجات هذه المرحلة.
5. الكتب والبحوث التي تناولت مهارات الفهم القرائي.

وقد توصَّل الباحث الى استمارة مبدئية بمهارات الفهم القرائي في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي، شملت بصورتها الأوليةعلى (33) مهارة، وصنِّفت الى (5) مستويات، احتوى كل منها على عدّة مهارات فرعية.

أولاً: مستوى الفهم الحرفي:

1. تحديد المعنى المناسب للكلمة.
2. تحديد مرادف الكلمة.
3. تحديد مضاد الكلمة.
4. فهم المعنى للكلمة، الجملة، الفقرة.
5. معرفة معاني كلمات جديدة في النص.
6. ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني.

ثانياً: مستوى الفهم الاستنتاجي:

1. تحديد الفكرة العامة للنص.
2. استنتاج ماهي الافكار العامة للنص.

3. تمييز الافكار الفرعية عن الافكار الرئيسة.
4. استنتاج عنوان مناسب للموضوع.
5. استنباط العاطفة السائدة في النص.
6. استنتاج الهدف العام للكتاب.
7. استنتاج التسلسل.
8. استنتاج اوجه الشبه والاختلاف.
9. استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
10. استنتاج معاني الصور والاخيلة.
11. استنتاج مميزات اسلوب الكاتبوالجو العام للنص.

ثالثاً: مستوى الفهم النقدي:

1. التميز بين الافكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به.
2. تميز بين الحقيقة والرأي.
3. توضيح جوانب القوة والضعف في النص.
4. تمييز بين علم الواقع وعلم الخيال.
5. تمييز بين الأفكار.

رابعاً: مستوى الفهم التذوقي:

1. تحدد القيم السائدة في النص.
2. تحديد الصورة الخيالية في النص القرائي.
3. تضمينه الشعور العاطفي تجاه النص.
4. الإستجابة للصورة والأَخيلة.
5. يتضمن بعض التعبيرات والدلالات الايحائية للكلمات.
6. تحديد العاطفة في النص.

خامساً: مستويات الفهم الابداعي:

1. فتح أفاق أوسع للنص.
2. إقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.
3. التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.

4. صياغة وترتيب أحداث القصة وشخصياتها بصورة مبتكرة.
5. تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة.

4.3 صدق الأداة:

وللتحقُّق من صدق الأداة، تمَّ اتباع الاجراءات الآتية:

1. قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ومجموعة من المشرفين. والملحق (د) يبين أسماء المحكِّمين
2. في ضوء آراء المحكِّمين ومقترحاتهم، تم إجراء التعديلات المطلوبة على عدد الفقرات من حيث الحذف والتعديل والصياغة اللغوية، وقد أجمع المحكِّمون على مناسبة الفقرات بنسبة (80%).

بعض فقرات بطاقة تحليل مهارات الفهم القرائي التي تمَّ تعديلها في ضوء آراء المحكِّمين ونوع التعديل، واصبحت بصورتها النهائية من (38)مهارة موزعة على (5)مستويات

أولاً: مستوى الفهم الحرفي:

أ. إضافة المهارة رقم 7,8.

ب.تعديل صياغة المهارة رقم 1,2,3,6.

ثانياً: مستوى الفهم الاستنتاجي:

أ. إعاده صياغة الفقرة 10.

ب.تعديل الفقرة 11,12.

ج. إعادة صياغة الفقرة 16,15,14,13.

د. إعادة صياغة الفقرة 17,18,19.

ثالثاً: مستوى الفهم النقدي:

إعادة صياغة الفقرة 23,20.

رابعاً: مستوى الفهم التذوقي:

أ. إعادة صياغة الفقرة 29,28,26.

ب. إِعادة صياغة الفقرة 27.

خامساً: مستوى الفهم الابداعي:

إِضافة الفقرة 38,37,36.

5.3 ثبات التحليل:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحث (اتفاق المحللين)، التي تمَّ فيها إِعادة تحليل عينة الدراسة من قبل مختص يعمل مدرساً للغة العربية، وتمَّ إمداده بكل ما يلزم للقيام بعملية التحليل التي اتبعها الباحث، وبعد التحليل تمَّ استخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969) لاستخراج ثبات التحليل كما في المعادلة التالية.

نسبة الاتفاق= عدد فئات الاتفاق بين المحللين والباحث/ مجموع فئات التحليل في المرتين= 80%. وكما موضح في الجدول رقم(2)

جدول (2)

نسب الاتفاق والاختلاف بين المحلل والباحث

نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	مجموع النقاط	معامل الثبات
48	12	60	0.80

6.3 اجراءا ت الدراسة:

لتحقيق أهدف الدراسة، قام الباحث باتباع عدد من الاجراءات على النَّحو التالي: تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة اسئلتها.

- قام الباحث بالرجوع الى الادبيات السابقة، وإعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية لغايات التطبيق، بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها من قبل المحكِّمين، والملحق (ب) يبين ذلك .

إجراءات تحليل النشاطات التعليمية:

1- إعداد بطاقة تحليل محتوى النشاطات التعليمية:

تمَّ إعداد بطاقة تحليل اشتملت على فئات التحليل (مهارات الفهم القرائي، ومستوياته وجوانبه) التي وضعت مرقَّمة في العمود الأول من البطاقة، ووضع إلى

جانبها أربعة أعمدة، خصصت لوحدات التحليل (رقم الصفحة، التكرار، مجموع التكرار، العبارات التي دلَّت عليها)، كما موضح بالملحق (ج).

2- تحديد إجراءات تحليل النشاطات التعليمية:

لمَّا كانت طبيعة هذه الدراسة تقتضي تحليل محتوى النشاطات التعليمية، ووصف عناصرها وصفاً كمياً، فقد تم تحديد فئة التحليل، ووحدته، لحساب التكرارات المتعلقة بهذا المحتوى وفيما يلي تفصيل لهذه الإجراءات.

أ- تحديد إجراءات تحليل (وحدة السياق):

حددت النشاطات التعليمية المرتبطة بمهارات الفهم القرائي للعينة المختارة من وحدات مقرر لغتنا العربية للصف السابع الأساسي، كوحدات لتحليل المحتوى، وقد ركز الباحث في تحديد النشاطات التعليمية عينة الدراسة على نشاطات مدخل الوحدة، ونشاطات الإجابة عن أسئلة النص المقروء وقراءة الصور والرسومات والمشاهد الموجودة في مدخل الوحدة، ونشاطات النقاش والحوارات، وقد استبعد نشاطات القواعد، والتحدث، والكتابة، والكتابة التعبيرية، والاستماع.

ب- تحديد فئة التحليل:

حددت كل مهارة من مهارات الفهم القرائي التي رأى المحكِّمون مناسبتها لمحتوى كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي، وفئة التحليل كما يشير (طعيمة، 2004) "العناصر الرئيسة أو الثانوية التي وضع وحدات التحليل فيها، والتي يمكن وصف كل صفة من صفات المحتوى فيه وتصنف على أساسها"، والمقصود بالفهم الحرفي ومهاراته الفرعية، والفهم الاستنتاجي ومهاراته الفرعية، والفهم التذوقي ومهاراته الفرعية، والفهم الابداعي ومهاراته الفرعية، والفهم النقدي ومهاراته الفرعية.

ج- تحديد وحدة التحليل:

حددت الدراسة كل نشاط تعليمي مرتبط بمهارة الاستيعاب القرائي في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي من خلال الفكرة الواردة فيه كوحدة تحليل، حيث إنَّ وحدة التحليل كما بينها (طعيمة، 2004) "هي أصغر وحدة يتم اتخاذها

كأساس، والوحدات التي تتخذ أداة للتحليل متنوعة فقد تكون الكلمة، أو الجملة، أو الفقرة، وتتحدد بحسب الدراسة".

واعتمدت الدراسة الحالية وحدة (الفكرة) في تحليل محتوى النشاطات وتم فحصه للتعرف إلى وحدات التسجيل المتضمنة فيه.

د- تحديد ضوابط التحليل:

ولضمان تسكين وحدات التحليل في فئاتها، ولتحقيق أقصى درجات الاتفاق بين الباحث والمحلِّل الآخر، فقد تمَّ وضع ضوابط إجرائية لعملية التحليل، كإعداد دليل لعملية التحليل، اشتمل على التعريفات الإجرائية لمهارات الفهم القرائي وكذلك تحديد الخطوات الإجرائية بعملية تصنيف النشاطات وفقاً لمهاراتها، كقراءة النشاط المقصود كاملاً قراءة فاحصة، والتعرُّف إلى مضمون النشاط من المقدمة أو الفقرات المتضمنة في الجمل، البحث عن إجابة النشاط في السطور المكتوبة، أو ما وراء السطور المكتوبة، تصنيف كل مطلب تعليمي (تكرار) في النشاط وتسكينه في فئة تحليل واحدة دون غيرها، رصد تكرارات النشاط في كل مهارة.

7.3 متغيرات الدراسة:

أولًا: المتغيرات المستقلة:

مهارات الفهم القرائي الواردة في الدراسة (مستوى الفهم الحرفي، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الابداعي).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

الانشطة التعليمية متمثلة في

تدريبات الاستيعاب القرائي، ويشمل: (جو النص، الاداء القرائي، المعجم والدلالة، الاستيعاب القرائي والتحليل).

8.3 المعالجات الاحصائية:

1. معادلة هولستي (Holsti,1969) للتأكُّد من ثبات الأداة ، وثبات عملية التحليل.
2. التكرارات والنسب المئوية؛ للاجابة عن اسئلة الدراسة.

3. تم تقسيم درجات المستويات للنسب المئوية الى ثلاث مستويات (درجة مرتفعة،درجة متوسطة،درجة منخفضة) وفقا للمعادلة التالية

طول الفئة =(100- 1) ÷ 3 = 33,00 وبناءاً عليه تم اعتماد المقياس التالي للحكم على النسب المئوية والتكرارات: كما مبين في الجدول رقم(3)

جدول رقم (3)

النسب المئوية للتكرارات

النسب	الحكم
33._0%	منخفضة
66.0%_33.1%	متوسطة
100.0%_66.1%	مرتفعة

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4عرض النتائج ومناقشتها

يعرض هذا الفصل نتائج الدراسة التي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف السابع، في ضوء مهارات الفهم القرائي في الأردن، وذلك عن طريق الإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة.

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي: ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن

للأجابة عن هذا السؤال، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمهارات الفهم القرائي والتي يتضمنها كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الاردن، وجدول رقم (4) يوضح ذلك

جدول رقم (4)

التكرارات والنسب المئوية لمهارات ومستويات الفهم القرائي في محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي

المهارة الرئيسة	التكرار	النسبة المئوية
الفهم القرائي الحرفي	261	58.4
الفهم الاستنتاجي	127	28.4
الفهم النقدي	2	0.4
الفهم التذوقي	42	9.4
الفهم الإبداعي	15	3.4
المجموع	447	%100

تبين من الجدول رقم (4) أن مهارات الفهم القرائي حضيت بنسب مختلفة فمهارات الفهم الحرفي والاستنتاجي بنسبة عالية واكثر تكراراً. أما مهارات الفهم

التذوقي والابداعي بنسب متوسطة من التكرارات، أما مهارات الفهم النقدي فجاءت بنسب قليلة واقل تكراراً ويعزو الباحث لهذه النتيجة عدم مراعاة النسب المئوية في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي، الأمر الذي يعزو لواضعي المناهج بشكل عام، وكتاب لغتنا العربية بشكل خاص، اذ انهم يعتمدون على الأسئلة المباشرة الخالية من التعقيد والإبتكار.أما مايخص النتائج لمستويات الفهم النقدي يعزو الباحث لهذه النتيجة بعدم مراعاة مستويات الفهم القرائي بمستوياتها العليا لأسباب يضن من واضعي الكتب والمناهج، عدم تمكن هذه الفئة العمرية من التميز بين الحقيقة والخيال، وتوضيح جوانب القوة والضعف في النص. وأن الطالب في هذه المرحلة مهمته الأجابة عن الأسئلة المباشرة وتحليل مايبدو ظاهر أمامه دون التركيز على التفاصيل والتعمق في النص.ويدعم هذه النتيجة فيكتور(Vector, 2005) الذي يرى أن التعليم الحقيقي يبدأ من خلال تحدي المتعلمين بطرح أسئلة واقعية تحتاج إلى حلول، وتضع المتعلمين في مواقف تعمل على تطوير المهارات ذات العلاقة بالتفكير الناقد، والتفكير التذوقي، والتفكير الابداعي، وهذه المهارات تستند إلى طرائق واستراتيجيات تدريسية متنوعة، همها الأول نقل القارئ من المستوى المعرفي والتذكري والتحليلي الى المستوى التطبيقي والناقد والابداعي، اضافة إِلى إِتاحة اسئلة ونشاطات تنمي تفكير المتعلم للوصول إِلى المعرفة وتطبيقها بغية تنميه مهاراته العقلية.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الاول: ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن في مستوى الفهم الحرفي؟.

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم الحرفي، والتي يتضمنها كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن، وجدول (5) يوضِّح ذلك.

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم الحرفي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي

المهارة الفرعية	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية*	التكرار	النسبة المئوية*	التكرار	النسبة المئوية*
تحديد المعني المناسب للكلمة	40	31.5	27	20.1	67	25.7
تحديد أكبر عدد من الكلمات المرادفة للكلمة الموجودة في النص	4	3.1	10	7.5	14	5.4
تحديد أكبر عدد من الكلمات المضادات للكلمة الموجودة في النص	25	19.7	17	12.7	42	16.1
فهم معني الكلمة، الجملة، الفقرة	13	10.2	20	14.9	33	12.6
معرفة معاني الكلمات الجديدة في النص	6	4.7	24	17.9	30	11.5
إعادة ترتيب الأحداث حسب التسلسل الزمني أو التاريخي	0	0.0	2	1.5	2	0.8
يستخرج معني الكلمة من المعجم	25	19.7	19	14.2	44	16.9
توظيف المفردات في جمل مفيدة	14	11.0	15	11.2	29	11.1
المجموع	127	**48.7	134	**51.3	261	100.0

* النسبة المئوية من مجموع تكرار المهارات الفرعية في المهارة.

**النسبة المئوية من مجموع تكرارات مهارات الفهم الحرفي.

يظهر من الجدول (5) أن مجموع التكرارات لمستوى الفهم القرائي الحرفي بلغت (261) تكراراً، حيث تراوحت النسب المئوية بين المهارات الفرعية لمهارات الفهم القرائي بين (0.8%-25.7%)، وكانت أعلى النسب المئوية للمهارات الفرعية للفهم القرائي الحرفي هي (**يحدد المعني المناسب للكلمة**) وبنسبة (25.7%)، أما المهارة الفرعية التي جاءت بالدرجة الثانية وبنسبة (16.9%) كانت لمهارة (**يستخرج معنى الكلمة من المعجم**)، وأقل النسب المئوية كانت للمهارة الفرعية وبنسبة (0.8%) كانت لمهارة (**إعادة ترتيب الأحداث حسب التسلسل الزمني او التاريخي**).

يعزو الباحث هذه النتيجة لمهارات الفهم الحرفي، بأنَّ مستوى الفهم الحرفي يساعد الطالب على توضيح الفكرة الرئيسة المصرَّح بها في فقرة النص وتلخيصها، إذ يمكن الطالب من فهم معنى الكلمة، والجملة، والفقرة، وتمكِّن الطالب من معرفة الكلمات المتضادة والمترادفة، ويرى الباحث أنَّ هذه المهارات تتناسب مع الفئة

العمرية المختارة للدراسة وأهداف كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي، وبما يتميَّز به هذا المستوى من تحديد المعاني المناسبة للكلمات، وتسلسل الاحداث أو الأفكار، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سعد، 2006) بأن هذه المرحلة تتمثل بالتقدم السريع من اكتساب المهارات الأساسية للفهم القرائي الحرفي وتتميز ايضا هذه المرحلة العمرية بنمو الشغف بالقراءة السريعة والتقدم الملحوظ في الفهم الحرفي والتفسير للكلمات .

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن في مستوى الفهم الاستنتاجي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية للفهم الاستنتاجي والتي يتضمنها كتاب لغتنا العربية للصف السابع، جدول (6) يوضِّح ذلك.

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم الاستنتاجي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي

المهارة الفرعية	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية*	التكرار	النسبة المئوية*	التكرار	النسبة المئوية*
تحديد الفكرة العامة للنص	8	14.8	10	13.7	18	14.2
استنتاج ما هي الفكرة العامة من النص	15	27.8	20	27.4	35	27.6
تمييز الأفكار الثانوية من الأفكار الرئيسية	3	5.6	3	4.1	6	4.7
استنتاج عنوان المناسب للنص	3	5.6	8	11.0	11	8.7
استنباط العاطفة السائدة في النص	1	1.9	6	8.2	7	5.5
استنتاج الهدف العام للكتاب	4	7.4	4	5.5	8	6.3
محاكاة الأنماط اللغوية في النص	2	3.7	1	1.4	3	2.4
استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة في النص	4	7.4	4	5.5	8	6.3
استنتاج معاني الصور الفنية في النص	4	7.4	7	9.6	11	8.7
تذوق جمال الصورة الفنية في النص	6	11.1	1	1.4	7	5.5
استنتاج مميزات أسلوب الكاتب والجو العام للنص	4	7.4	9	12.3	13	10.2
المجموع	54	42.5	73	57.5	127	100.0

*النسبة المئوية من مجموع تكرار المهارات الفرعية في المهارة.

**النسبة المئوية من مجموع تكرارات مهارات الفهم الاستنتاجي.

يظهر من الجدول (6) أنَّ مجموع التكرارات لمستوى الفهم القرائي الاستنتاجي بلغت (127) تكراراً حيث تراوحت النسب المئوية في المهارات الفرعية لمستوى الفهم الاستنتاجي بين (2.4%-27.6%) وكانت بالمرتبة الاولى للمهارة الفرعية **(استنتاج ما هي الفكرة العامة من النص)** وبنسبة (27.6%)، أما بالمرتبة الثانية للمهارة الفرعية **(يحدد الفكرة العامة للنص)** وبنسبة (14.2%)، أما أقل النسب المئوية جاءت للمهارة الفرعية **(محاكاة الأنماط اللغوية في النص)** وبنسبة (2.4%).

ويعزو الباحث في هذه النتيجة إلى أن كتاب اللغة العربية يهدف الى مساعدة الطالب على اكتشاف نوع العلاقات المكونة بين مكونات النص، يمكنه من ربط الافكار الواردة في النص بالخبرة السابقة للطالب، ويعزو الباحث أيضاً إلى أن هذا المستوى يقيس قدرة الطالب على ان يحدد الفكرة العامة للنص، والعاطفة السائدة في النص، وقد يعزى التوصل لهذه النتيجة أيضاً، أن الاسئلة تهدف الى جعل الطلبة يعملون على تنظيم افكارهم في ما يقرؤون، وهذا التنظيم تولَّد عنه الاستقلالية في القراءة، وتتفق هذه النتيجة نسبيا الى ما اشارَ اليه (مجمع اللغة العربية،2004) بأن الفهم الأستنتاجي هو حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للأستنتاج والأستنباط، والقارئ اثناء القراءة يستدعي جميع العلامات الرمزية (اللغوية) المرتبطة بموضوع القراءة، وكذلك الصور الحسية والدلالية والعقلية المرتبطة بالموضوع، وكلما كانت الانشطة جيدة ووفيرة بهذه الصور كان أقدر على الفهم بصورة اكبر واسرع.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن في مستوى الفهم النقدي؟.

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم النقدي والتي يتضمنها كتاب لغتنا العربية للصف السابع الاساسي، جدول (7) يوضِّح ذلك.

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم النقدي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي

المهارة الفرعية	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية*	التكرار	النسبة المئوية*	التكرار	النسبة المئوية*
التمييزه بين الافكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به	0	0	0	0	0	0
تمييز بين الحقيقة والرأي	1	50	0	0	1	50
توضيحه جوانب القوة والضغف في النص	0	0	0	0	0	0
تمييز بين الحقيقة والخيال	1	50	0	0	1	50
تمييز بين الأفكار	0	0	0	0	0	0
المجموع	2	100	0	0	2	100

*النسبة المئوية من مجموع تكرار المهارات الفرعية في المهارة.

**النسبة المئوية من مجموع تكرارات مهارات الفهم النقدي.

يظهر من الجدول (7) أن عدم وجود تكرارات لمهارات مستوى الفهم النقدي في كتاب لغتنا العربية لطلبة الصف السابع الأساسي ما عدا مهارتي (تميزه بين الحقيقة والرأي، تميزه بين الحقيقة والخيال). وكانت بنفس النسبة المئوية (0.50%).

ويعزو الباحث اسباب هذه النتيجة أن محتوى كتاب الصف السابع الأساسي لم يركز على مهارات التفكير النقدي، كما أظهرت النتائج أن جميع مهارات الفهم الناقد قد حصلت على تكرارات منخفضة ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الكتاب الذي بدوره لم يراعي ممارسات الطالب للقراءة مع تمييزه لوجه الشبه والاختلاف بين ما يمتلكه من ذخيرة معرفية وبين المعلومات الموجودة في المواد القرائية، إذ إنها تلتزم بحرفية الكتاب، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام القائمين على المناهج بمراجعة لما توصل اليه الطلبة من حقائق لمساعدتهم في تعلم العلوم الحديثة بناء على استنباطها من شواهد مشابهة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المطاوعة، 2000) التي أظهرت نتائجها أن اسئلة موضوعات القراءة تعني بمستوى التذكر والفهم، إذ بلغت نسبة أسئلة التذكر (40,8%)، ودراسة (الشمري، 2005) التي أظهرت نتائجها أنه تركزت الاسئلة الواردة في كتاب القراءة والنصوص في المستويات

الدنيا (المعرفة، والفهم) بنسبة 77%، في حين لم تحظَ المستويات العليا، كالاستيعاب القرائي ومستوياته إلَّا بـــ 33%، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (صلاح، 2006) التي أظهرت نتائجها تركيز الاسئلة الواردة في الكتب الثلاثة في مستويي التذكر والفهم بنسب كبيرة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البكر، 2008) التي أظهرت ضعف مستوى إسهام التدريبات المتضمنة في كتب النصوص الأدبية المكرَّرة بالمرحلة المتوسطة.

5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع: ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن في مستوى الفهم التذوقي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية للفهم التذوقي والتي يتضمنها كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي، جدول (8) يوضِّح ذلك.

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم التذوقي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي

المهارة الفرعية	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية*	التكرار	النسبة المئوية*	التكرار	النسبة المئوية*
تحديد القيم السائدة في النص.	4	26.7	7	25.9	11	26.2
تحديد الصورة الفنية في النص القرائي	1	6.7	7	25.9	8	19.0
تضمين الشعور العاطفي تجاه النص (تفاعل المتلقي مع النص)	5	33.3	2	7.4	7	16.7
تنمية القيم الإيجابية في النص	1	6.7	0	0.0	1	2.4
استشعار الصورة الفنية للنص	3	20.0	2	7.4	5	11.9
تضمين بعض التعبيرات والدلالات الإيجابية للكلمات	0	0.0	7	25.9	7	16.7
تحديد العاطفة في النص	1	6.7	2	7.4	3	7.1
المجموع	15	**35.7	27	**64.3	42	100.0

*النسبة المئوية من مجموع تكرار المهارات الفرعية في المهارة.

**النسبة المئوية من مجموع تكرارات مهارات الفهم التذوقي.

يظهر من الجدول (8) أنَّ مجموع التكرارات لمستوى الفهم القرائي التذوقي بلغت(42) تكراراً حيث ترواحت النسب المئوية بين (2.4%-26.2%) وكانت اعلى النسب المئوية للمهارة الفرعية (**تحديد القيم السائدة في النص**) وبنسبة (26.2%)، أما المرتبة الثانية للمهارة الفرعية (**يحدد الصورة الفنية في النص القرائي**) وبنسبة (19.0%)، وأقل النسب المئوية للمهارة الفرعية (**تنمية القيم الايجابية في النص**) بنسبة (2.4%).

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن القائمين على إعداد مناهج اللغة العربية يرون أن الكتاب يمثل قوة يمكن توجيهها بما يفيد الطلبة ومجتمعهم، إذ يحتوى على العديد من المواقف التعليمية التعلمية على المستوى التخطيطي والتي يمكن معالجتها بالشكل الذي يسهم في تنمية شخصية الطالب في جميع جوانبها العقلية والوجدانية والسلوكية، إذ يمكن أن يكتسب الطالب من المحتوى مهارات التفكير والأتجاهات والميول، وأوجه التقدير، ونواحي التذوق، والمهارات النفسحركية المختلفة حسب طبيعة المعلومات التي يطرحها. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (القريشي، 2003) التي أظهرت نتائجها أن أسئلة كتب القراءة والتصوص في المرحلة المتوسطة راعت ما نسبته (72.72%) من مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الأول المتوسط وما نسبته (63.63%) من مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (صلاح، 2006) أن تركيز الاسئلة الواردة في الكتب الثلاثة في مستوى التطبيق متوسطاً.

6.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس: ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في مستوى الفهم الإبداعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخراج التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية في المستوى الفهم الإبداعي والتي يتضمنها كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي، جدول (9) يوضِّح ذلك.

جدول (9)

التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم الإبداعي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي

المهارة الفرعية	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية*	التكرار	النسبة المئوية*	التكرار	النسبة المئوية*
اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص	0	0.0	1	9.1	1	6.7
التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معنية	0	0.0	0	0.0	0	0.0
صياغة أحداث القصة وشخصياتها وترتيبها بصورة مبتكرة	3	75.0	1	9.1	4	26.7
تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة	0	0.0	3	27.3	3	20.0
القدرة على إنتاج ألفاظ جديدة مرتبطة بالموضوع	0	0.0	1	9.1	1	6.7
القدرة على إنتاج أفكار مرتبطة بالموضوع	0	0.0	1	9.1	1	6.7
صياغة أفكار غير مسبوقة وغير مألوفة	1	25.0	4	36.4	5	33.3
المجموع	4	26.7	11	73.3	15	100.0

*النسبة المئوية من مجموع تكرار المهارات الفرعية في المهارة.

**النسبة المئوية من مجموع تكرارات مهارات الفهم الإبداعي.

يظهر من الجدول (9) أن مجموع التكرارات لمستوى الفهم الإبداعي بلغت (15) تكراراً، حيث تراوحت النسب المئوية بين (0.00%-33.3%) وكانت أعلى النسب المئوية للمهارة الفرعية **(صياغة افكار غير مسبوقة وغير مالوفة)**بنسبة (33.3%)، أما المرتبة الثانية للمهارة الفرعية **(صياغة احداث القصة وشخصيتها وترتيبها بصورة مبتكرة)** وبنسبة (26.7%) وأقل النسب المئوية للمهارة **(التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة)** وبنسبة (0.00%).ويعزو الباحث هذه النتيجة الى طبيعة هذا المستوى (مستوى الفهم الأبداعي) لأنه يتطلب ان يمتلك التلاميذ قدرات عقلية عليا هذا من جهة، كما أن الأنشطة التي تنمي الجانب الابداعي ينبغي أن تكون لها مواصفات خاصة، ومن هذه المواصفات؛ الطلاقة والتوصل إلى حلول جديدة، المرونة وتوليد افكار غير متوقعة عن طريق المناقشة والحوار، الاصالة والقدرة على إنتاج افكار غير مسبوقة، بحيث تستثير المهارات الأبداعية العامة والنوعية في الانشطة لتنمي قدرات الطالب ابداعياً.

2.4 التوصيات

أولاً: ضرورة التركيز عند إِعداد كتب ومناهج اللغة العربية بالمراحل الدراسية المختلفة، على إِعداد أدلة تتضمن الإستراتيجيات التي تثير التفكير بانواعه كافة مثل (التفكير النقدي، والتفكير الابداعي ، والتفكير التذوقي)

ثانياً: مراعاة التوازن والشمولية للأنشطة والتدريبات في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي حسب مستويات الفهم القرائي.

ثالثاً: إجراء مزيد من الدراسات العلمية للفهم القرائي ومستوياته في الكتب أو المناهج الأخرى.

المراجع

أ. المراجع باللغة العربية

إبراهيم، عبد العليم (1997).**الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية**. (ط19)، عمان، الأردن: دار المحتسب.

إسماعيل، زكريا .(1991). **طرق تدريس اللغة العربية**، ط:1الاسكندرية:دار المعروف

بشارة، موفق(2003). **اثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والابداعي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك،اربد،الأردن.

البكر، فهد.(2008)مهارات التفكير الابداعي في كتب النصوص الادبية المقررة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية :دراسة تحليلية تقويمية.**المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**،(1)11،.120-79

جاد، محمد لطفي.(2003).فعالية استرتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (22) مايو، ص.50-15

الجعافرة، خضراء ارشود (2009).دراسة تحليلية لاسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الخامس، السادس، السابع في الأردن،**مجلة العلوم التربوية والنفسية**. جامعة البحرين، المجد(10)،العدد(4)

حامد عبد السلام زهران (2007).**المفاهيم اللغوية عند الاطفال: اسسها، ومهاراتها، تدريسها، وتقويمها**. تحرير رشدي احمد طعيمة،عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حبيب الله، محمد (1997).**اسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار عمار.

حبيب الله،محمد.(2000). **اسس القراءة وفهم المقروء**.الطبعة الثانية.عمان:دار عمار.

الحجاج، بهجت.(2000).**مستوى الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في محتفظة الطفيلية** .رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

حنا،سامي عيا؛ والناصر، حسن جعفر.(1995).**كيف اعلم القراءة للمبتدئين؟** البحرين: دار الحكمة للنشر والتوزيع.

الحيلواني، ياسر .(2003).**تدريس وتقيم مهارات القراءة** .الطبعة الاولى. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

خضير، رائد محمود (2010). **أثر طريقتي القراءة المتكرّرة والواسعة في تنمية مهارات طلاقة القراءة الجهريّة والكتابة التعبيريّة لدى طلاب الصّف السّابع الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك، اربد.

الخوالدة، محمد علي فالح(2009).**اثر استراتيجية دوائر الادب في تنمية مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهم نحو القراءة.**اطروحة دكتوراه غير منشورة،جامعة اليرموك،اربد،الأردن

الخوالدة، ناصر وعيد يحيى(2014).**تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية،** عمان: دار المكتبة الوطنية.

دروزة، افنان (2005).**الاسئلة التعليمية والتقيم المدرسي،** عمان:دار الشروق.

الدمرداش، صبري (2001).**المناهج حاضرا ومستقبلا،** مكتبة المنار الاسلامية، الكويت.

دوفي، جيرالد ج؛ شيرمان، وجورج ب؛ وروهلر، لورا ر.:(1987) **كيف ندرس القراءة باسلوب منظم.** ترجمة ابراهيم محمد الشافي، الكويت: مكتبة الفلاح للطبع والنشر والتوزيع.

ديشين،اندريه.(1991).**استيعاب النصوص وفهمها،** ترجمة: هيثم لمع، الطبعة الاولى. بيروت :المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

راتب، قاسم؛ وابو الهيجاء،عبد الرحيم(2004).**المنهج بين النظرية والتطبيق،** الأردن، عمان: دار المسيرة.

روزاكس، لوري .(1998).**تشخيص مستويات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية**.رساله ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك.

أبو رياش، حسين محمد؛ وشريف، سليم محمد؛ والصافي، عبد الحكيم .(2009). اصول **استراتيجيات التعلم والتعليم**. الطبعة الاولى.عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الزعبي، بشير راشد.(2009).**تنمية مهارات الاستيعاب لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها**.(الطبعة الاولى).عمان:دار المستقبل للنشر والتوزيع .

سعادة، جودت احمد (2004). **المنهج المدرسي المعاصر**،عمان،دار الفكر.

سعادة، جودت أحمد.(2003). **تدريس مهارات التفكير**.عمان،دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعد، مراد علي عيسى.(2006) **الضعف في القراءة واساليب التعلم**. (الطبعة الاولى). الاسكندرية: دار الوفاء الطباعة والنشر.

السمهر، احمد (2008).**محتوى كتب التربية الاسلامية لمرحلة التعلم الأساسي (الحلقة الثانية) في ضوء معايير الاخراج،المضمون العلمي**، الوسيلة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

السيد، محمود .(1988) .**تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح**. دمشق: طلاس للدراسات والترجمة والنشر

السيد، محمود.(1996).**طرائق تدريس اللغة العربية**. منشورات جامعة دمشق

الشخريتي، سوسن(2009) **اثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة**،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،الجامعة الاسلامية،غزة.

صلاح، سمير؛ والمحبوب، شافي. .(2003)العلاقة بين بعض مهارات القراءة الابداعية والقدرة على التفكير الابداعي.**مجلة القراءة والمعرفة**، 24، (1)، 217-191.

صلاح، سناء.(2006) . **درجة توافر مهارات الاستيعاب القرائي في كتب اللغة العربية للصفوف (الربع الخامس السادس)الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية**. رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الدراسات العليا و الجامعة الأردنية.

صوفي، عبداللطيف.(2008). **فن القراءة اهميتها، مستوياتها، مهاراتها، انواعها**. الطبعة الثانية. دمشق :دار الفكر.

طعيمة، رشدي أحمد(2004) **تحليل المحتوى في العلوم الانسانية مفهومه اسسه استخداماته**. القاهرة: دار الفكر العربي

طعيمة، رشدي. (1987).**تحليل المحتوى في العلوم الانسانية**،القاهرة،دار الفكر العربي.

عامر، طارق عبد الرؤوف .(2006).**الاتجاهات الحديثة للمهارات الابتكارية**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع .

عبد الحميد، محمد(1983) **تحليل المحتوى في بحوث الاعلام**،جدة،دار الشروق.

عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله.(2000). فعالية استراتيجية معرفية معينة في تنمية بعض مهارات العليا للفه في القراءة لدى طلبة الصف الاول الثانوي .**مجلة القراءة والمعرفة**، ديسمبر العدد الثاني .الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة . كلية التربية،جامعة عين شمس، 141-191

العبد الله، محمود فندي.(2007). **اسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقليا** (الطبعة الاولى).اربد عالم الكتب الحديث.

العبد، عاطف عدلي العبد. (1999) **الرأي العام وطرق قياسه**، القاهرة:دار الثقافة للطباعة والنشر.

عبدالحميد، هبة محمد.(2006) **انشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والاعدادية**.ط .1عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان.(2004).**علم النفس المعرفي**.اربد :دار الامل.

أبو العزايم، اسماعيل .(1983).**القراءة الصامتة السريعة**.القاهرة: عالم الكتب.

ابو سريس، محمد محمود،عبد الكريم السالم،جواهر الهاشم،إيناس عوض، (2013). **لغتنا العربية للصف السابع الاساسي**،وزارة التربية والتعليم الأردنية، ادارة المناهج والكتب المدرسية.

العساف، صالح بن حمد (2004) **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط3، الرياض:مكتبة العبيكان.

عصر، حسني عبد الباري (2000).**فنون اللغة العربية تعليمها وتقويمها**، مصر: شركة الجلال للطباعة.

العليمات، حمود محمد (2007).**اثر استراتيجية دائرة الاسئلة في تنمية الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**.اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية،عمان، الأردن.

فهد، خليل زايد.(2006).**استراتيجيات القراءة الحديثة**.عمان:دار يافا العلمية.

فهمي، احسان عبد الرحيم (2003).فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الاول الثانوي.**مجلة القراءة والمعرفة**، 115-154.

القرارعة، احمد عودة.(2013) . **تصميم التدريس رؤية تطبيقية**،عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع.

القريشي، ياسر بن عبد الله.(2003). **تقويم اسئلة كتب القراءة والنصوص في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذها** . رسالة ماجستير غير منشورة .كلية مكة المكرمة، جامعة ام القرى، السعودية.

القضاء، والترتوري(2006) **تنمية مهارات اللغة العربية والاستعداد القرائي عند طفل الروضة**.ط1،عمان، الأردن.

القطاونة، سامي سليمان حامد.(2004).**بناء برنامج تعليمي محوسب وقياس فاعليته في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن وفي اتجاهاتهم نحو القراءة**.اطروحة دكتوراه غير منشورة،عمان :جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

القواسمة، وفاء .(2012) **الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في ضوء نوع القراءة ومستوى التحصيل الاكاديمي ومستوى الدافعية للقراءة .** اطروحة دكتوراء، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

لافي، سعيد عبد الله.(2006).**القراءة وتنمية التفكير**.القاهرة: عالم الكتب.

اللامي، فاطمة عباس دبي(2010)،**تقويم القراءة للصف الثاني الابتدائي في ضوء الاهداف التعليمية**،رسالة غير منشورة،الجامعة المستنصرية،العراق.

اللبودي، منى ابراهيم .(2003) .فعالية استخدام مدخل الطرائق في تنمية مهارات القراءة الابداعية والاتجاه نحو القراءة لدى المرحلة الاعدادية . **مجلة القراءة والمعرفة**، (33)،40-14.

مجمع اللغة العربية (2004).**المعجم الوسيط**، ط4،القاهرة،مكتبة الشروق الدولية.

محمد حبيب الله :(2000) **اسس القراءة وفهم المقروء: بين النظرية والتطبيق.** الطبعة الثانية، عمان – الادرن: دار عمان للطباعة والنشر والتوزيع

محمد، وائل؛ وعبد العظيم، ريم (2011).**تحليل محتوى المنهج في العلوم الانسانية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، خلف حسن.(2004) .فعالية استراتيجيات تدريس مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة الابتكارية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية .**مجلة القراءة والمعرفة**، (33) ،40-14.

مدكور، علي احمد (2007).**طرق تدريس اللغة العربية**. ط1.عمان. دار المسيرة

مرعي، توفيق؛ والحيلة، محمد (2002).**المناهج التربوية الحديثة.مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها**، ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مطاوعة، فاطمة محمد(2000)،تحليل اسئلة القراءة وامتحاناتهافي المرحلة الابتدائية دراسة تحليلية تقويمية.**مجلة البحوث التربوية جامعة قطر**، العدد الثامن عشر، العدد 19، ص27-57.

موسى، مصطفى اسماعيل :(2001) اثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين انماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وانتاج الاسئلة لدى تلاميذ

المرحلة الاعدادية، **مجلة القراءة والمعرفة،** بحوث الموتمر العلمي الاول للجمعية المصرية للقراء والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس.

مونرو، ماريون (1983).**تنمية وعي القراءة (الاستعداد للقراءة).** ترجمة: سامي ناشد. القاهرة: دار المعرفة.

نصر، حمدان علي.(1996).اثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة.**المجلة العربية الجديدة للتربية** 16،(1)230-260.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي(2009) **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الوكيل، حلمي؛ والمفتي، محمد. (2005). **اسس بناء المناهج وتنظيمها**،دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان:الأردن.

يونس، فتحي .(2001) القراءة. **مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،** مصر،2-1 (3).

ب. المراجع الاجنبية

Brooke,S.(2015) Longitudinal Stabilhty in **Reading Comprehension** Is Largeiy Heritable from Grades I to 6,Plos One, VOL. 10,P: 1-10.

Bustamante. J. & Welch. C. (2000). **Content Analysis of Four Reading Comprehension Software Program**. Retrievd from the http://. learn Harvard. Edu /2821/ c2000.1.cfm.

Collins, Norma Decker. (1993).**Teaching Critical Reading through Literatuer**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 363869).

Combs,Robin,(1992).**Developing Critical Reading skills through Whole Language Strategies Foundation in Reading** (ERIC Document Reproduction Service No.ED353556)

Hare,C.,&Schielble,K.(1989).Text effects on main idea Comprehension. **Reading Research Quarteriy**. 24(1)P.318-326.

Harris,Larry A. & Smith ,Cari B.(1980): **Reading Instruction: Diagnostic, Teaching in the classroom**.New York:Hoit Rinehart and Winston Holt.

Kary, G., Kaiser,L., Long, Julie K., Roemer, & Jessica, L(2007). **Improving Reading Comprehension and Fluency Through the Use of Guided Reading** (Eric Document Reproduction Service on ED49377).

Learner, J.(2000). **Learning Disabilities, Theories Diagnoses and Teaching Strategies**. Houghton Mifflin Company. U. S. A**.**

Mc Nile,John.(1992). **Reading Comprehension**. Third edition,Harper Collins publisher,USA.

Scott, Cheryl.(2009).A Case for Scientifics in Reading comprehension Language, **speech and Hearing Services in Schools**,40:184-191.

Sheung, Shuk fan (1995) **Comprehension Monitoring Strategies:Effet of Self-questioning on comprehension and inference processing**. Available on line at: www.fed.cuhk.edu.hk/en/cumphil/95/sfcheun

Strain L.(1979).**Accounntability in Reading Instruction.**Ohio Charles publishing Company;Columbus.

Thompson, Sara(2000):Effective content reading comprehension.and retention strategies.**Educaational Resource Information Center** (ERIC), ED 440372.

Vector,M.(2005).**Socratic Does Shakespeare:Seminars and Film** Rowman & Littefield Education. ED489014.

Wells,Carol.(2002).**Motivational Techniques for Improing Reading Comprehension among Innercity High School Students.**

الملاحق

ملحق (أ)

بطاقة تحليل مهارات الفهم القرائي بصورتها الاولية

جامعة مؤتة
كلية العلوم التربوية
قسم مناهج التدريس

تحكيم أداة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..................

المحكم الفاضل.......................................

يجري الباحث دراسة تهدف إلى تحديد " **مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا العربية للصف السابع الأساسي في الأردن** " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في جامعة مؤتة، كلية العلوم التربوية، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد بطاقة تحليل للمهارات المرتبطة بالفهم القرائي وقد قسمت إلى خمسة مستويات (مستوى الفهم الحرفي، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم النقدي، مستوى الفهم التذوقي،مستوى الفهم الإبداعي).

ونظراً لأنكم من أهل المعرفة والخبرة يرجى التكرم بتحكيم الأداة أملاً منكم بيان رأيكم في الصياغة اللغوية ووضوح فقراتها ومناسبتها للمجال، أو الإدلاء بأي اقتراحات وملاحظات تجدونها مناسبة.

وفقكم الله.............

اسم المحكم..............................

الدرجة العلمية.........................

التخصص...............................

مكان العمل............................

الباحث: أحمد حسين الدليمي

التسلسل	**مستويات الفهم القرائي**	**مناسبة الفقرة للمجال**		**الصياغة اللغوية**		**التعديل المقترح**
		مناسبة	**غير مناسبة**	**واضحة**	**غير واضحة**	
أولا: مستوى الفهم الحرفي / السطحي: "فهم الكلمات ،والجمل ،والمعلومات والأحداث،كما وردت في صراحة في النص "						
1	يحدد المعنى المناسب للكلمة					
2	يحدد اكبر عدد من الكلمات المرادفة للكلمة الموجودة في النص					
3	يحدد اكبر عدد من المضادات للكلمة الموجودة في لنص					
4	فهم المعنى للكلمة ، والجملة ، والفقرة					
5	معرفة معاني كلمات جديدة في النص					
6	ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني					
مهارات ترون اضافتها: -1 -2 -3 -4						
ثانيا: مستوى الفهم ألاستنتاجي / التفسيري "قدرة الطالب على الربط بين المعاني واستنتاجات العلاقات بين الافكار لفهم النص"						
7	تجديد الفكرة العامة للنص					
8	يستنتج ما هي الأفكار العامة للنص					
9	يميز الأفكار الفرعية عن الأفكار الرئيسية					
10	يستنتج عنوان مناسب للموضوع					
11	يستنبط العاطفة السائدة في النص					
12	يستنتج الهدف العام للكاتب					
13	استنتاج التسلسل					
14	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف					
15	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة					
16	استنتاج معاني الصور والاخلية					
17	استنتاج مميزات اسلوب الكاتب والجو العام للنص					
مهارات ترون اضافتها: -1 -2 -3 -4						
ثالثا:مستوى الفهم النقدي:"اصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ، وحرفيا ،وتقويميا من حيث جودتها ،ودقتها ، ومدى تاثرها في القارئ وفقا لمعاير مضبوطة ومناسبة						
18	يميز بين صلة الموضوع وما ليس له صلة من افكار					
19	يميز بين الحقيقة والرأي					
20	توضيح جوانب القوة والضعف في النص					
21	التميز بين علم الخيال وعلم الواقع					
22	التميز بين الافكار					

مهارات ترون اضافتها:						
1-			-2			
3-			-4			
رابعا:مستوى الفهم التذوقي:"الفهم القائم على خبرة تاملية عالية تبدو في احساس القارئ بما احس به الشاعر او الكاتب						
23	يحدد القيم السائدة في النص					
24	تحديد الصورة الخيالية في النص القرائي					
25	تضمين الشعور العاطفي تجاه النص					
26	الاستجابة للصورة والاخلية					
27	يتضمن بعض التغيرات والدلالات الايحائية للكلمات					
28	تحديد العاطفة في النص					
مهارات ترون اضافتها:						
1-			-2			
3-			-4			
خامسا: مستويات الفهم الابداعي:" استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول الى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص او التنبؤ بافكار جديدة ليكن الحكم عليها بالصحة او الخطاء						
29	فتح افاق اوسع للنص					
30	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص					
31	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة					
32	صياغة وترتيب احداث القصة وشخصيتها بصورة مبتكرة					
33	تقديم ادلة وشواهد تدعم الفكرة					
مهارات ترون اضافتها:						
1-			-2			
3-			-4			

الملحق (ب)

بطاقة تحليل مهارات الفهم القرائي بصورتها النهائية

التسلسل	مستويات الفهم القرائي	مناسبة الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
اولا: مستوى الفهم الحرفي / السطحي: "فهم الكلمات ،والجمل ،والمعلومات والأحداث،كما وردت في صراحة في النص "						
1	تحديد المعنى المناسب للكلمة					
2	تحديد اكبر عدد من الكلمات المرادفة للكلمة الموجودة في النص					
3	تحديد اكبر عدد من المضادات للكلمة الموجودة في النص					
4	فهم المعنى للكلمة ، والجملة ، والفقرة					
5	معرفة معاني كلمات جديدة في النص					
6	إعادة تنظيم الأحداث حسب تسلسلها الزمني- التاريخي					
7	يستخرج معنى الكلمة من المعجم					
8	توظيف المفردات في جمل مفيدة					
ثانيا: مستوى الفهم ألاستنتاجي / التفسيري "قدرة الطالب على الربط بين المعاني واستنتاجات العلاقات بين الأفكار لفهم النص"						
9	تحديد الفكرة العامة للنص					
10	استنتاج الأفكار العامة للنص					
11	تمييز الأفكار الثانوية من الأفكار الرئيسية					
12	استنتاج عنوان مناسب للموضوع					
13	استنباط العاطفة السائدة في النص					
14	استنتاج الهدف العام للكتاب					
15	محاكاة الأنماط اللغوية في النص					
16	استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة في النص					
17	استنتاج معاني الصور الفنية في النص					
18	تذوق جمال الصورة الفنية في النص					
19	استنتاج مميزات أسلوب الكاتب والجو العام للنص					

ثالثا: مستوى الفهم النقدي:"إصدار حكم على المادة المقروءة لغويا ، وحرفيا ،وتقويميا من حيث جودتها ،ودقتها ، ومدى تأثرها في القارئ وفقا لمعايير مضبوطة ومناسبة						
20	التميز بين الافكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به					
21	تمييز بين الحقيقة والرأي					
22	توضيحه جوانب القوة والضعف في النص					
23	تمييز بين الحقيقة والخيال					
24	التميز بين الأفكار					
رابعا: مستوى الفهم التذوقي:"الفهم القائم على خبرة تأملية عالية تبدو في إحساس القارئ بما أحس به الشاعر أو الكاتب						
25	تحديد القيم السائدة في النص					
26	تحديد الصورة الفنية في النص					
27	تضمين الشعور العاطفي تجاه النص (تفاعل المتلقي مع النص)					
28	تنمية القيم الايجابية في النص					
29	استشعار الصورة الفنية للنص					
30	تضمين بعض التعبيرات والدلالات الإيحائية للكلمات					
31	تحديد العاطفة في النص					
خامسا: مستويات الفهم الإبداعي:" استخدام الحقائق والمعلومات والمفاهيم للوصول الى حلول جديدة لمشكلات وردت في النص او التنبؤ بأفكار جديدة ليكن الحكم عليها بالصحة او الخطاء						
32	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص					
33	التنبؤ بالأحداث بناءعلى مقدمات معينة					
34	صياغة أحداث القصة وشخصيتها وترتيبها بصورة مبتكرة					
35	تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة					
36	القدرة على إنتاج ألفاظ جديدة مرتبطة بالموضوع					
37	القدرة على إنتاج أفكار مرتبطة بالموضوع					
38	صياغة أفكار غير مسبوقة وغير مألوفة					

الملحق (ج)

بطاقة تحليل البيانات

مثال لكيفية تحليل وحدة دراسية

عنوان الوحدة

(آيات من سورة آل عمران)

الجزء: الأول   الوحدة : الأولى   الموضوع: آيات من سورة آل عمران

التسلسل:	مستويات الفهم القرائي	رقم الصفحة	التكرار	مجموع التكرارات	العبارات التي دلت عليها
أولاً:	مستوى الفهم الحرفي / السطحي :				
1	تحديد المعنى المناسب للكلمة	16	11111	5	الرِّبا، الكاظمينَ الغيظَ، العافين عن الناس ،ظلموا أنْفُسهم، خالِدين فيها
2	تحديد اكبر عدد من الكلمات المرادفة للكلمة الموجودة في النص				
3	تحديد اكبر عدد من المضادات للكلمة الموجودة في النص	17	11	2	السرَاء- الضرَاء ، الجنة – النار
4	فهم المعنى للكلمة ، والجملة ، والفقرة				
5	معرفة معاني كلمات جديدة في النص	17	1	1	ابحث في الآيات الثلاثة الأخيرة عن كلمات تدل على معنى (الجراح والقتل، يهلك ، يبتلي ويخْتبرُ
6	إعادة تنظيم الأحداث حسب تسلسلها الزمني – التاريخي				
7	يُستخرج معنى الكلمة من المعجم	18,17	11	2	عُد إلى المعجم المتوافر لديكَ
8	توظيف المفردات في جمل مفيدة	18	1	1	وظف المفردات في جملٍ مفيدة (عاقبة، موعظة، تهنوا)
ثانيا	مستوى الفهم ألاستنتاجي	رقم الصفحة	التكرار	مجموع التكرارات	العبارات التي دلت عليها
9	تحديد الفكرة العامة للنص				
10	استنتاج ما هي الفكرة العامة للنص	19,18	8	8	في فقرات الاستيعاب القرائي من فقرة رقم (1) إلى فقرة رقم (8)
11	تمييز الأفكار الثانوية من الأفكار الرئيسية	19	1	1	ما الفكرة الرئيسة التي تضمنتها الآية الكريمة (139-142)

12	استنتاج عنوان مناسب للموضوع				
13	استنباط العاطفة السائدة في النص	19	1	1	لماذا قدم الله سبحانه وتعالى (المغفرة على الجنة)
14	استنتاج الهدف العام للكتاب				
15	محاكاة الأنماط اللغوية في النَّص	17	1	1	(وأطيعوا الله ورسوله لعلكم ترحمون) تفيد في (الرجاء، التمني)
16	استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة في النص				
17	استنتاج معاني الصُّور الفنيّة في النص	19	1	1	وضح الصورة التي رسمتها الآية للجنة . ما دلالة ذلك
18	تذوق جمال الصورة الفنية في النص				
19	استنتاج مميزات أسلوب الكاتب والجو العام للنص				
ثالثا	**مستوى الفهم النقدي**	**رقم الصفحة**	**التكرار**	**مجموع التكرارات**	**العبارات التي دلت عليها**
20	تميزه بين الأفكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به				
21	تميزه بين الحقيقة والرأي				
22	توضيحه جوانب القوة والضعف في النص				
23	تميز بين الحقيقة والخيال				
24	التميز بين الأفكار التي لا صلة لها بالموضوع				
رابعا	**مستوى الفهم التذوقي**	**رقم الصفحة**	**التكرار**	**مجموع التكرارات**	**العبارات التي دلت عليها**
25	تحديد القيم السائدة في النص	18	1	1	يدافعُ المؤمن عن (أرضهِ ، عرضهِ، مالهِ)

26	تحديد الصورة الفنية في النص القرائي	19	1	1	كيف يسارع المؤمنون إلى المغفرة والفوز بالجنة
27	تضمين الشعور العاطفي تجاه النص(تفاعل المتلقي مع النص)				
28	تنمية القيم الايجابية في النص	19	1	1	الفقرة الثامنة
29	استشعار الصورة الفنية للنص				
30	تضمينه بعض التعبيرات والدلالات الإيحائية للكلمات	17	111	3	1-تفلحون في الآية تعني(تزرعون، تفوزون، تنالون)2-(خلت)3-(لعل)
31	تحديد العاطفة في النص				
خامسا	**مستويات الفهم الإبداعي**	**رقم الصفحة**	**التكرار**	**مجموع التكرارات**	**العبارات التي دلت عليها**
32	اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص				
33	التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة				
34	صياغة أحداث القصة وشخصياتها وترتيبها بصورة مبتكرة				
35	تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة				
36	القدرة على إنتاج ألفاظ جديدة مرتبطة بالموضوع				
37	القدرة على إنتاج أفكار مرتبطة بالموضوع				
38	صياغة أفكار غير مسبوقة وغير مألوفة				

ملحق (د)
اسماء المحكِّمين

ت	الاسم	الموهل العلمي	التخصص	مكان العمل
1	حسن ناجي	استاذ	مناهج عامة	جامعة مؤتة
2	طه الدليمي	استاذ	مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية	جامعة العلوم الاسلامية
3	اديب حمادنة	استاذ	مناهج واساليب تدريس اللغة العربية	جامعة ال البيت
4	عادل بقاعين	استاذ مشارك	اللغة العربية وآدابها/اللغة النحو	جامعة مؤتة
5	سعاد الوائلي	استاذ مشارك	مناهج واساليب تدريس اللغة العربية	الجامعة الهاشمية
6	سامي الهزايمة	استاذ مشارك	مناهج واساليب تدريس اللغة العربية	جامعة ال البيت
7	عمر الهويمل	استاذ مساعد	مناهج واساليب تدريس اللغة العربية	جامعة مؤتة
8	عثمان عبد الحليم	استاذ مساعد	مناهج واساليب تدريس اللغة العربية	جامعة الانبار
9	هيثم ممدوح القاضي	استاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ال البيت
10	قاسم بري	استاذ مساعد	مناهج واساليب تدريس اللغة العربية	جامعة ال البيت
11	ابهارة الطراونة	دكتوراه	لغة عربية /نقد	وزارة التربية والتعليم
12	خالد الكساسبة	ماجستير	مناهج واساليب تدريس اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم
13	فندية الطروانة	دبلوم عالي	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
14	سفيرة الطراونة	بكالوريوس	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
15	ياسر المجالي	بكالوريوس	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
16	رقية محمد الرواشدة	بكالوريوس	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
17	احمد الضمور	بكالوريوس	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم

ملحق (هـ)

السيرة الذاتية للمحلل الثاني

المعلومات الشخصية:

- الاسم : خالد عبد المهدي سلامة الكساسبة
- الحالة الاجتماعية: متزوج
- الجنسية: أردني
- تاريخ ومكان الميلاد: 18/1 /1984

المؤهلات العلمية:

- ماجستير مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية جامعة مؤتة/ 2015
- بكالوريوس في اللغة العربية وآدابها جامعة الحسين بن طلال /2006

الدورات:

- دورة في (ERSP) برنامج دعم التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم (فريق تربوي متكامل) 2010/7/4 إلى 5/8/ 2010

- دورة في(ERSP) برنامج دعم التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم(التنميه المهنية للمعلمين) 2010/10/25 إلى 2010/12/2 - دورة في(ERSP) برنامج دعم التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم(معاً لمدرسة متجددة) 2010/12/30إلى 2011/3/13

- دورة في (ERSP) برنامج دعم التطوير التربوي في وزارة التربية والتعليم (التنمية المهنية المتخصصة للمعلمين) 2011/3/14 إلى 2011/6/9

- دورة في قيادة الحاسوب (ICDL) تاريخ 2011

_ دورة ضمن برنامج دعم التطوير التربوي بواقع (160) ساعة تدريبية وتعادل دورة *(انتل)* *2010 - 2011*

- دورة في استراتيجيات القراءة الفعالة بواقع (40) ساعة تاريخ 2015

الخبرات:

- ست سنوات في وزارة التربية والتعليم في مجال التدريس الثانوي والأساسي.
- ثلاث سنوات في وزارة السياحة مدخل ومدقق بيانات.

أدوات التواصل:

مـــحـــمول: 0772641590

الإمارات (العين) : 00971505138011

ALKARAK_84@YAHOO.COM

المعلومات الشخصية

الاسم: احمد حسين علي شتران الدليمي

التخصص: ماجستير مناهج واساليب تدريس اللغة العربية

الكلية: العلوم التربوية

السنة: 2015

العنوان البريدي: العراق_ الانبار